

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Dana Pavlišová

**Autoevaluace školního kurikula
malotřídní školy**

**The self-evaluation of the school curriculum
at the primary school**

Vedoucí diplomové práce:

Praha 2010

PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D., a panu PhDr. Martinu Chválovi, Ph. D., za odbornou pomoc a cenné rady při vypracování této diplomové práce.

Dana Pavlišová

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou vypracovala samostatně
za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

V Praze dne:

Dana Pavlišová

Anotace:

Práce je koncipována jako teoreticko-empirická.

V teoretické části je analyzován pojem pedagogické evaluace a jeho vzájemné vztahy. Hlavním cílem empirické části této práce je zjistit, jak probíhá autoevaluace školního kurikula na malotřídních základních školách se zaměřením na oblasti a kritéria autoevaluace školního kurikula.

Práce dále výzkumným šetřením ověřuje význam vybraných kritérií ve vybraných oblastech autoevaluace, monitoruje evaluační nástroje a zdroje informací pro určení kvality školního kurikula. Dalším cílem šetření je ověřit, zda školy dostatečně chápou autoevaluaci jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje školy.

Abstract:

The work is conceived as theoretical - empirical.

The term education evaluation and its mutual relations are analyzed in theoretical part. Chief purpose of this work is to trace an evaluation process of small (more grades in one class) schools curriculum with focus on scope and criteria of school curriculum self-evaluation.

Work onward validates importance of selected criteria in specified range of self-evaluation utilizing research survey method and monitors evaluation tools and information sources for school curriculum quality determination. Another goal of the survey is to validate whether schools sufficiently self-evaluation as process of self-assessment, planning and further school development.

Klíčová slova:

evaluace, autoevaluace, školní kurikulum, kvalita, efektivita, rozvoj školy, vlastní hodnocení školy, evaluační nástroje, indikátory, ukazatele kvality.

Key words: evaluation, self-evaluation, school curriculum, quality, effectiveness, pedagogical development of school, self-assessment, evaluation tools, quality indicators, design-based research.

Obsah:

1. Úvod	7
2. Proces evaluace.....	8
2.1. Pedagogická evaluace.....	8
2.2. Informační prameny pedagogické evaluace	12
2.3. Předmět pedagogické evaluace	15
3. Teorie kvality a efektivity	18
3.1. Modely řízení kvality.....	23
3.2. Cíle a smysl hodnotících procesů.....	26
4. Evaluace jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje	28
4.1. Evaluace z pohledu České školní inspekce.....	37
4.2. Závěry zpráv externí evaluace.....	38
4.3. Zdroje zkušeností z autoevaluací.....	43
4.4. Východiska pro autoevaluaci školního kurikula - kurikulární reforma českého školství... ..	57
5. Oblasti, kritéria a indikátory autoevaluace školního kurikula	65
5.1. Kritéria interní evaluace v mezinárodním srovnání.....	69
6. Výzkumné šetření.....	71
6.1. Cíle výzkumného šetření.....	71
6.2. Obsah výzkumného šetření	71
6.3. Výsledky výzkumného šetření	77
6.4. Závěr výzkumného šetření.....	96
7. Závěr.....	99
Seznam literatury.....	103
Seznam příloh.....	106
Přílohy	107

Seznam zkratk:

apod. – a podobně
CAF – Common Assessment Framework (Společný hodnotící rámec)
č. – číslo
ČR – Česká republika
ČŠI – Česká školní inspekce
DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků
DZ – dlouhodobý záměr
DZK – dlouhodobý záměr kraje
ECIS – The European Council for Independent Schools
EFQM – European Foundation for Quality Management (Model excellence)
EERA – Evropská asociace pedagogického výzkumu
EQSE – Evaluating Quality in School Education
FF MU Brno – Filosofická fakulta Masarykovy univerzity Brno
F I. – funkční studium – první stupeň
F II. – funkční studium – druhý stupeň
G – gymnázium, SOU - st
ISO – International Organization for Standardization (např. ISO 9000).
MEC – Metodické evaluační centrum
MŠ – mateřská škola
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže, tělovýchovy a sportu
MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže, tělovýchovy a sportu ČR
NCME – (National on Measurement in Education)
o. p. s. – obecně prospěšná společnost
OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PHÚ – Plánem hlavních úkolů
PISA – Programme for International Student Assessment
RVP – Rámcový vzdělávací program
RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SEQuALS – Self-evaluation of Quality and Learning of Schools
SGBF – Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
SICI – Stálá mezinárodní konference inspektorátů vzdělávání
(The Standing International Conference of Inspectorates)
SŠ – střední škola, SOŠ – střední odborná škola, SOU – střední odborné učiliště
ŠVP ZV – Školní vzdělávací program základního vzdělávání
TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study
TQM – Total Quality Management (Celkové řízení kvality)
tzv. – takzvaný
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
VH – vlastní hodnocení
VŠ – vysoká škola
VÚP – Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ – základní škola

1. Úvod

Úspěšnost každé školy jako systému je podmíněna širokým spektrem vnějších a vnitřních determinantů. Optimální sladění vazeb mezi jednotlivými prvky systému by mělo zabezpečit nikoliv co „nejvyšší“, ale co nejkvalitnější a co nejefektivnější funkci jednotlivých prvků - součástí.

Tak jako konkurenceschopný podnik vyžaduje v čele dobrého manažera a odborníka, který má široké spektrum vědomostí a dovede si poradit v klíčových situacích, který dokáže využít dostupné technické a lidské zdroje a zvládnout na úrovni technologické, organizační a řídicí procesy, vyžaduje stejně tak konkurenceschopná škola v čele dobrého manažera a pedagogického odborníka, který má široké spektrum znalostí, který dokáže využít dostupné materiální a lidské zdroje a zvládnout na úrovni technologické, organizační a pedagogické řídicí procesy.

Podnikatelský úspěch v organizaci nebo v oblasti vzdělávání není tedy jen výsledkem intuice, nýbrž je podmíněn i znalostmi a schopnostmi stanovit promyšlený výrobní – v oblasti školství vzdělávací - program, včetně jeho technologického a organizačního řešení. Vedle životních zkušeností je to především výsledek odborných vědomostí stále doplňovaných o nové programy a řešení. Zpětnou vazbu o míře úspěšnosti svého vzdělávacího úsilí škola získává prostřednictvím soustavného a systematického hodnocení kvality výsledků vzdělávání. K takovému hodnocení potřebuje vhodné nástroje – jasná pravidla a kritéria, podle kterých bude možné plánovaný proces uskutečnit a jehož výsledky se stanou východiskem pro další rozvoj školy. Tento plánovaný proces a jeho úskalí se pokusí tato práce přiblížit.

2. Proces evaluace

„Evaluace obecně znamená objasňující analýzu jevů a činností a vyjádření užítku či hodnoty z nich plynoucí.“

(A Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland, Helsinki, 1995)

Evaluace je výraz rozšířený v terminologii mnoha vědeckých oborů ve významu zjišťovat hodnotu, užitečnost něčeho, významnost.

Původ termínu je v latině (sloveso *valere* = *být silný, mít platnost, závažnost*). Z latiny se toto slovo přeneslo do francouzštiny (*évaluer* = *hodnotit, oceňovat*) a odtud bylo převzato do angličtiny a rozšířilo se do mezinárodního užívání. Současný anglický výraz pro *evaluaci* je *evaluation* a znamená obecně *určení hodnoty, ocenění*.¹

Proces evaluace je definován mnoha způsoby. Jednotnou definici nelze jednoznačně stanovit. Strieven (1991) například vymezuje evaluaci jako proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí, který zlepšuje kvalitu života, produktů a výkonů. Nevo (1995) zase charakterizuje evaluaci jako systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů.

V současné době se termín *evaluace* stal velice frekventovaným termínem jak v české tak v zahraniční pedagogické teorii, v dokumentech vzdělávací politiky, ale i mezi odborníky z praxe. Chceme-li tento termín používat v oblasti školského managementu, je třeba vymezit, co je obsahem tohoto odborného termínu.

2.1. Pedagogická evaluace

Z podstaty veškeré společenské praxe vyplývá, že každá lidská činnost vzniká z určitých příčin a vede k určitým výsledkům, stejně je tomu tedy i u společenské praxe, kterou nazýváme pedagogická. O výsledek a užitečnost

¹ Průcha, J., *Pedagogická evaluace*, 1996 (str.9)

pedagogické praxe se lidé vždy zajímali. O tom nacházíme doklady již u antických učenců. Když znamenitý římský pedagog, Marcus Fabius Quintilianus před téměř 2 000 lety psal svou učebnici rétoriky, hodnotil v ní mimo jiné i prospěšnost gramatiky, geometrie a hudby pro všeobecné vzdělání mladých Římanů. Zabýval se přitom kategorií *užitečnosti* – a tím vlastně uvažoval v termínech dnešní pedagogické evaluace².

Samotné vymezení pojmu není tak jednoduché. Nejedná se pouze o spojení dvou slov určitého významu. Pedagogická evaluace využívá obecně užívaných metod evaluace k vyhledávání, zajišťování a udržování kvality pedagogického procesu a jevů s ním souvisejících. Průcha definuje „pedagogickou evaluaci (*educational evaluation*), jako hodnocení různých jevů, subjektů, procesů a výsledků edukační reality. Toto hodnocení je založeno na teorii evaluace a používá metody umožňující stanovit kvalitu a užitečnost zkoumaného předmětu.“³

Dokument Švýcarské společnosti pro výzkum ve vzdělávání v tomto směru uvádí: „Ve výzkumném kontextu je pojem „kvalita“ (*Qualität*) rovnocenný s pojmem „dokonalost“ (*Gütenklasse*), čímž se vyjadřuje, že „kvalita“ se nachází v nějakém vztahu k „hodnotě“ a „hodnocení“.“⁴

Pro přiblížení významu daného termínu nahlédněme do některých kodifikujících publikací, které jej pomáhají vystihnout takto:

Mezinárodní pedagogický slovník⁵ definuje evaluaci jako „hodnocení dat získaných pozorováním nebo měřeními ve výkonových testech či jinak“.

Britský pedagogický slovník⁶ definuje evaluaci obšírněji:

„Evaluace je termín, který se může vztahovat buď k posuzování hodnoty vzdělávacího programu, včetně posuzování kvality jeho obsahové náplně, nebo specifickěji k měření efektivnosti učení – což je ve Velké Británii často označováno jako hodnocení výkonu dosahovaných žáky (*assessment of student achievement*)“ .

² Český překlad Marcus Fabius Quintilianus, *Základy rétoriky*, Praha. Odeon, 1985

³ Průcha, J., *Pedagogická encyklopedie*, Praha, Portál 2009 (str.748)

⁴ SGBF Bulletin, 3, 195, str. 22

⁵ Page and Thomas, *International Dictionary of Education*, 1978 (str.126)

⁶ Lawton and Gordon, *Dictionary of Education*, , 1993 (str. 82)

*Český pedagogický tezaurus*⁷, který byl vydán Ústavem pro informace ve vzdělávání, neuvádí pojem evaluace, nýbrž jen termín hodnocení. K němu je připojeno 18 podřazených či asociovaných deskriptorů, například hodnocení podle standardů, normativní hodnocení, slovní hodnocení atd.

Pedagogická evaluace je tedy samostatný pojem, který je možné charakterizovat z různých úhlů pohledu. Pro komplexní vyjádření pojmu Průcha (2009) definuje a člení pedagogickou evaluaci podle společných rysů:

1) pedagogická evaluace jako **teoretický přístup** - veškeré jevy spojené se vzděláváním (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce, atd.) mohou a musí být určitým způsobem hodnoceny,

2) pedagogická evaluace jako **metodologie** - soubor instrumentů, speciálních metod a technik, které se používají pro zjišťování požadovaných informací při hodnocení,

3) pedagogická evaluace jako **proces – pole aplikací** dat a nálezů, které byly získány evaluačním výzkumem. Aplikace se použijí k zdokonalení praxe i k zpřesňování pedagogické teorie.

Pokud se jedná o vztah mezi termíny *evaluace* a *hodnocení*, jak uvádí Průcha (1996) ve svém výkladu, v obecném významu jsou oba výrazy synonymní, shodné či velmi blízké. Avšak v odborné pedagogické terminologii české i zahraniční se vyskytují určité jemné rozdíly v užívání obou dubletních výrazů:

Termín evaluace pokrývá širší, komplexní význam rysů, tedy evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrozličnějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání – např. se hovoří o hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů, apod. Vašátková (2006) doplňuje, že od hodnocení se evaluace může lišit vytvářením

⁷ Baránková, Dušek, Haškovec, *Český pedagogický tezaurus*, 1994

plánů a delším časovým obdobím. Podle Bečvářové (2003) je zase evaluace řízené hodnocení podle předem určených pravidel.

Rozlišování mezi pojmy evaluace a hodnocení v českém jazyce je potřebné a žádoucí rozlišovat především na odborné úrovni. Například Kovařovic (2004) používá evaluaci z hlediska vzdělávací politiky jako termín, který zastřešuje a vyjadřuje její novou orientaci vzniklou na základě proměny celého pojetí vzdělávacího systému i jeho úlohy v rozvoji jedinců. Pro obsahovou náplň obou pojmů je rozhodující především kontext užívání. Velmi vhodné používání i zaměňování obou pojmů můžeme najít i v některých publikacích (Bacík, Kalous, Svoboda aj., 1995).⁸

Podobně rozlišení najdeme i v anglické terminologii, kde *evaluation* má význam komplexnější a používaný častěji při výzkumných záležitostech, kdežto termín *assessment* se uplatňuje častěji při hodnocení prováděném ve školské praxi. Americký odborník Scriven (1994) uvádí k oběma termínům, že jejich užívání je rozloženo podle oboru činnosti: Evaluace (*evaluation*) je termín zavedený v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto hodnocení (*assessment*) je termín používaný spíše učiteli, rodiči a nepedagogickou veřejností.

V zahraniční literatuře se často setkáváme s terminologickým spojením „*evaluation and measurement*“ (*evaluace a měření*). Tento výraz vyjadřuje to, že v evaluačních výzkumech je měření základní procedurou, oba termíny mají blízký význam, i když pojem měření má v pedagogice širší obsah jakožto metodologický prostředek.

O významu evaluace se v učitelské profesi především v poslední době stále více diskutuje a je často zdůrazňován. Pedagogická evaluace je definována mnohými autory různě. Je charakterizována jako proces:

- zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy (Průcha, Walterová, Mareš; 1998)
- systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování“ (Bennet a kol. 1994, In Nezvalová 2004)

⁸ Vašátková, J.: *Úvod do autoevaluace školy*, Olomouc 2006

- systematického zkoumání a sledování hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu, na rozdíl od nahodilého přístupu hodnocení se pod evaluací rozumí systematicky plánovitý a cíleně řízený proces hodnocení a posuzování sledovaných jevů (Rýdl; 1997).

Z uvedených definic můžeme odvodit klíčové vlastnosti evaluace. Je to proces systematický, plánovitý, cíleně řízený a objektivně posuzuje nebo zkoumá hodnotu, kvalitu, efektivitu jevů školních procesů; sbírá a analyzuje data a informace podle předem stanovených kritérií.

V současné době zavádění, monitorování a inovování školních vzdělávacích programů je pedagogická evaluace nedílnou součástí každého školního kurikula. Mluvíme-li o pedagogické evaluaci, myslíme v podstatě hodnocení výsledků. Kurikulární hnutí v čele se zpracováváním všech kurikulárních dokumentů přineslo obohacení didaktického myšlení. Do oblasti pedagogického procesu učení a vyučování vneslo postupy vědeckého racionálního plánování. Tyto postupy jsou zaměřené na cíle vyučování, jimž přisuzují prioritu a usilují o jejich hierarchické uspořádání. V další rovině následuje zjišťování dosažené úrovně naplánovaných cílů. Je také důležitá podpora aktivní účasti škol a učitelů na vytváření obsahu vyučování. Mimo to se však prosazuje i důsledné zjišťování výsledků vyučování a kontrola úspěšnosti učení žáků.⁹

Ze všech těchto charakteristik a různých úhlů pohledu vyplývá, že pedagogická evaluace je velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev.

Aby mohly být jednotlivé procesy evaluace správně využity v praxi při hodnocení určitých jevů pedagogického procesu, je třeba dodržovat jejich speciální postupy.

2.2. Informační prameny pedagogické evaluace

Kromě publikací jsou zdrojem pramenů, které se zabývají teorií, metodami a výsledky pedagogické evaluace, speciální časopisy a speciální encyklopedie. Jsou více početné v zahraničí než u nás. To je důsledkem

⁹ Skalková, J., *Obecná didaktika*, Praha: Grada, 2007, str. 99

zaostávání evaluačních analýz v české pedagogice. V zahraničí jsou vydávány speciální odborné encyklopedie pro pedagogiku, z nichž některé jsou zaměřeny přímo na problematiku evaluace.

Odborníci v Čechách, kteří se zabývají problematikou evaluace, musí být připraveni studovat zahraniční prameny, tištěné především v angličtině. Informace mohou čerpat z různých pramenů:

a) speciální časopisy

- *Educational Research and Evaluation* - mezinárodní časopis vycházející od roku 1995 v Nizozemsku v nakladatelství Swets and Zeitlinger. Tento časopis vydává EERA (Evropská asociace pedagogického výzkumu). Časopis publikuje příspěvky teoretického i empirického charakteru ze všech oblastí pedagogické reality se zaměřením na evaluaci.

- *Studies in Educational Evaluation* – základní vědecký časopis zaměřený na evaluaci, který rediguje odborník A. Lewy (Tel Aviv University, Israel) a vydává nakladatelství Pergamon od roku 1974.

- *Journal of Educational Measurement* - americký časopis vycházející od roku 1963, vydává jej NCME (National on Measurement in Education) ve Washingtonu, publikuje jak empirické analýzy, tak teoretické a metodologické statě k problémům pedagogického měření a evaluace.

- *Journal of Personnel Evaluation in Education* – vydává nakladatelství Kluwer (Dordrecht, The Netherlands) od roku 1986. Je to speciální časopis pro evaluaci stavu a vývoje pedagogických pracovníků, především učitelů, pracovníků školského managementu a školské administrativy aj.

- *Evaluation Review* – časopis zabývající se problémy evaluace v sociálních vědách, do nichž je v USA¹⁰ a jinde řazena pedagogika. Vychází v nakladatelství SAGE od roku 1976.

- *Orbis scholae* - časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky. Je

¹⁰ Spojené státy americké

vydáván Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze za finanční podpory MŠMT ČR (Ministerstva školství, mládeže, tělovýchovy a sportu České republiky) v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“.

- *Cesta ke kvalitě* - bulletin národního projektu „Cesta ke kvalitě“, jehož smyslem je pomoci školám při autoevaluačních procesech, zabývající se řešením různých otázek a aspektů provádění vlastního hodnocení školy.

b) speciální encyklopedie:

- *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*¹¹ – vyšlo v nakladatelství Press. Je to jedno z nejrozsáhlejších souhrnných děl o pedagogické evaluaci pokrývající různé její oblasti. Poznáme, že jeho editoři a většina spolupracovníků jsou Američané, neboť největší důraz a prostor je věnován problematice testování, jež je v USA plně rozvinuto.

- *Internatoinal Encyclopedia of Economics of Education*¹² – speciální encyklopedie pro ekonomii vzdělávání, pokrývající problematiku evaluace investic do vzdělávání, měření celkové efektivnosti vzdělávacího systému aj. Vyšla rovněž v nakladatelství Pergamon Press.

- *The Evaluation of Systems of Higher Education*¹³ – encyklopedická příručka vydávaná britským nakladatelstvím Kogan press, obsahuje stati o hodnocení systémů vysokoškolského vzdělávání v různých zemích světa.

- *Pedagogická encyklopedie*¹⁴ vydaná nakladatelstvím Portál v roce 2009 v Praze.

Kromě výše uvedených speciálních encyklopedií přináší informace o pedagogické evaluaci i jiné odborné encyklopedie jako je například:

- *International Encyclopedia of Education*¹⁵, která vyšla v inovovaném druhém vydání v roce 1994.

Informace k tématu pedagogické evaluace lze čerpat také ze zahraničních databází pedagogického výzkumu.

¹¹ Walberg, H.,J. and Haertel, G., D., Ed.,: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 1990

¹² Carnoy , M., Ed. 2nd: *Internatoinal Encyclopedia of Economics of Education*, 1995

¹³ Cowen, R.,Ed.,: *The Evaluation of Systems of Higher Education*, 1966

¹⁴ Průcha, J.(ed.): *Pedagogická encyklopedie*, 2009

¹⁵ Husén, T. and Postlethwaite, T., N., Ed.: *International Encyclopedia of Education*, 1985 - 1990

2.3. Předmět pedagogické evaluace

U mnohých lidí přetrvávala představa, že pedagogická evaluace je hodnocení vzdělávacích výsledků žáků podle testů, které zjišťují, co se žáci naučili. Tato představa byla spojena se starším chápáním evaluace, kdy jejím hlavním účelem bylo hodnocení výsledků žáků. Pedagogická evaluace se tedy jako obor výzkumu vyvinula ze školského testování, jehož prioritním účelem bylo diferencovat žáky podle studijních předpokladů.

V současné době je však již takové pojetí pedagogické evaluace překonané. Předmět pedagogické evaluace se rozšířil a evaluační výzkumy jsou založeny na komplexnějším paradigmatu. Nové pojetí považuje za smysl pedagogické evaluace (*educational evaluation*) poskytovat informace, které hodnotí celou pedagogickou realitu. Jde tedy o mnohem širší reflexi pedagogických jevů, která má sloužit k výzkumným i praktickým účelům. Vytváří se tak i samostatná disciplína – obecná evaluace (*general discipline of evaluation*).

V časopise *Studies in Educational Evaluation*¹⁶ objasňuje známý americký odborník Scriven v stati *Evaluace jako disciplína (Evaluation as a Discipline)*, že evaluace je stejně stará jako lidská praxe. V současné době se však v sociálních vědách dospělo k metodologické dokonalosti takového stupně, že se formuje obecná teorie pedagogické evaluace, což je jakási nadstavba nad dílčími okruhy evaluace. Podle Scrivena zahrnuje tyto hlavní oblasti:

- evaluace programů (program evaluation)
- evaluace personálu (personnel evaluation)
- evaluace výkonů (performance evaluation)
- evaluace produktů (product evaluation)
- evaluace projektů, záměrů (proposal evaluation)
- evaluace politiky, strategie (policy evaluation)
- metaevaluace (evaluace evaluací) (metaevaluation).

¹⁶ Scriven, M.: *Studies in Educational Evaluation*, 1994

Scrivenova klasifikace rozšiřuje obsah toho, co pokrývá pedagogická evaluace v pojetí obecné disciplíny. Tato klasifikace však neposkytuje speciální vymezení všech problémových okruhů, které vstupují do předmětového pole pedagogické evaluace. Pro speciální vymezení všech problémových okruhů vstupujících do předmětového pole pedagogické evaluace zformuloval Průcha¹⁷ komplexnější vymezení oblastí, které představují předmět zájmu a zkoumání pro pedagogickou evaluaci a společně vytvářejí předmětové pole pedagogické evaluace. Vycházel při tom ze zahraniční publikované literatury. Základem tohoto vymezení oblastí pedagogické evaluace je tedy *předmětové hledisko*:

- evaluace vzdělávacích potřeb (needs assessment) - je zjišťování, monitorování a analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, různých skupin populace, institucí, obcí, regionů, zemí. Je nezbytnou součástí plánování a rozhodování v oblasti vzdělávací politiky,
- evaluace vzdělávacích programů (program evaluation nebo curriculum evaluation) - je souhrnný název pro různé programy, plány, projekty vzdělávání, včetně cílů a obsahu vzdělávání,
- evaluace učebnic – didaktických textů (textbook evaluation; evaluation of learning – instructional materials) - zaměřuje se na analýzu a vyhodnocování objektivně měřitelných parametrů,
- evaluace výuky - učení a vyučování (educational/instructional process evaluation) - zjišťuje a vyhodnocuje průběh a podmínky vzdělávacích procesů,
- evaluace edukačního prostředí (evaluation of learning environments) - je zaměřena na zjišťování vlastností edukačního prostředí
- evaluace vzdělávacích výsledků (evaluation/assessment of educational achievements) – zjišťuje, měří a vyhodnocuje vzdělávací výsledky,
- evaluace vzdělávacích efektů (effects evaluation) - hodnotí dlouhodobé důsledky vzdělávacích procesů,
- evaluace škol / vzdělávacích institucí (evaluation of school effectiveness) - vyhodnocuje kvalitu a efektivitu škol,
- evaluace alternativních škol /alternativního vzdělávání - hodnotí a porovnává jejich výsledky,

¹⁷ Průcha, J.: *Pedagogická evaluace*, 1996

- evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému (evaluation indicators) - hodnotí vzdělávací systémy na základě dohodnutých indikátorů,
- evaluace pedagogické vědy/výzkumu - hodnotí úroveň pedagogické vědy a výzkumu.

Podstatný impulz pro rozvoj pedagogické evaluace podle Průchy přinesl nový školský zákon¹⁸, který ukládá nejen povinné hodnocení škol jako vlastní hodnocení školy ve smyslu interní evaluace a hodnocení ČŠI (České školní inspekce) ve smyslu externí evaluace, ale i povinnost hodnocení vzdělávací soustavy v kraji, kterou provádí krajský úřad, a hodnocení vzdělávací soustavy ČR, kterou provádí MŠMT. Na školský zákon navazuje dokument MŠMT „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR“¹⁹. Tento dokument určuje komplexní systém evaluace vzdělávání, který má obsahovat:

- evaluaci na úrovni žáka
- evaluaci na úrovni školy
- evaluaci vzdělávacího systému a jeho částí.²⁰

Pedagogická evaluace pracuje s koncepcemi kvality a efektivity vzdělávání, proto je i ty třeba vysvětlit.

¹⁸ Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

¹⁹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. MŠMT, 2005

²⁰ Průcha, J.(ed.): *Pedagogická encyklopedie*, Praha 2009

3. Teorie kvality a efektivity

Pojem kvalita i pojem efektivita jsou na pedagogickém poli užívány v různých významech, což by mohlo způsobit i základ nedorozumění. Starý (2009, str. 571) uvádí k celé problematice, že „stále platí konstatování J. Průchy z poloviny devadesátých let, že jejich význam nebývá přesně vymezen a většinou se i překrývá.“ (Průcha, 1996, str. 26).

„Pojem „kvalita“ se v oblasti vzdělávání vyskytuje nejčastěji ve dvou různých významech:

- jako obecný výraz pro označení míry nějakého stavu na škále mezi pozitivním a negativním pólem
- jako výraz pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy pozitivní

Ve vzdělávání se pojem kvalita používá často ve druhém uvedeném významu. „Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se pak rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“.²¹

Kvalita je něco, co může nabývat různých hodnot. Je možné ji popsat pomocí kritérií a indikátorů a je vyjádřením nějakého stavu.

V této souvislosti se uvádí tedy takzvané *indikátory kvality*, což je označení pro jevy, charakteristiky nebo vlastnosti skutečnosti, u kterých můžeme pozorovat, že se vyskytla žádoucí kvalita.

Pojmu *kvalita* je svým významem blízký i pojem *efektivita*. Pojem efektivita se odlišuje od pojmu kvalita nějakým vztahem. Nejčastěji se jedná o vztah mezi určitým výsledkem a tím, co tento výsledek způsobilo, zapříčinilo

²¹ Průcha, J.: *Pedagogická evaluace*, 1996, str. 27

nebo ovlivnilo. Pojem *efektivita* může zahrnovat jak kvantitativní tak i kvalitativní údaje.

Jednotlivá pojetí nebo-li modely efektivity lze vyjádřit pomocí vztahů mezi různými prvky (Chvál; Starý; 2008):

- 1) vstupy a výstupy – nejčastěji se jedná o ekonomické pojetí hledající vztah mezi výnosy a náklady;
- 2) výstupy a procesy – procesy jsou efektivní tehdy, pokud povedou k požadovaným výsledkům;
- 3) zásady a procesy – procesy jsou efektivní, pokud jsou v souladu se zásadami;
- 4) cíle a výstupy – výstupy odpovídají plánovaným cílům;
- 5) cíle, výstupy a procesy – kombinace bodu 2 a 4;
- 6) skutečné a dosažitelné výstupy – porovnání výsledků dané jednotky s úspěšnou konkurencí nebo-li tzv. *benchmarking*.

Kritériem dobré kvality je i naplňování cílů, které si školy samy stanovily. Čím víc se školy přibližují svým cílům, tím jsou úspěšnější, stávají se kvalitními školami. Hovoříme o nich jako o „dobrých školách“. Naplní-li škola své cíle, které si stanovila ve školním vzdělávacím programu, je úspěšnější než byla na začátku daného procesu, zvyšuje svoji kvalitu, její probíhající proces nese stopy efektivity, stává se „dobrou školou“.

Z hlediska školského managementu je vnímán význam pojmu *efektivnost* ještě jiným způsobem. *Efektivnost* je návyk, který je souhrnem praktických postupů. Těm je možné se vždy naučit. Praktické postupy jsou však často jednoduché a to klame. Je totiž mimořádně obtížné je aplikovat. Je třeba si je osvojit jako násobilku, opakovat je a opakovat do omrzení, až se stanou samočinným, podmíněným reflexem a pevně zakořeněným návykem. Praktickým postupům se naučíme jejich praktikováním. Co je tedy potřebné pro efektivnost, je zvládnutí praktických dovedností.

Všichni lidé, disponující dovednostmi efektivity, mají něco společného. Jsou to praktické postupy, které činí vše, co dělají efektivním. Tyto praktické postupy jsou tytéž, ať pracují kdekoli. Efektivní člověk se zaměřuje na přínos své práce. Neomezuje se na svou práci, ale směřuje dál k širším cílům. Klade důraz na odpovědnost. Zaměření na přínos je klíčem k efektivnosti vlastní práce,

k jejímu správnému obsahu, k její úrovni, kvalitě a jejím výsledkům vzhledem k druhým, k efektivnosti nástrojů vedoucího pracovníka.

Většina lidí se však zaměřuje většinou směrem dolů. Zabývají se více úsilím než výsledky. Starají se o to, co jim organizace nebo nadřízení zůstali dlužni, co ještě nestačili vyčerpat a co by pro ně měli ještě udělat. Jsou si nade vše vědomi pravomoci, kterou by „měli mít“. Důsledkem tohoto přístupu pak je, že činí sami svou práci neefektivní.

Z hlediska managementu můžeme říci, že člověk, který se zaměřuje na úsilí a který zdůrazňuje svou pravomoc směrem dolů, je podřízený typ, ať již má jakýkoli titul a postavení. Člověk, který se zaměřuje na přínos a který za sebe bere odpovědnost za výsledky, třeba v poměrně nízkém postavení, je v nejvlastnějším slova smyslu „vrcholový manažer“. Považuje sám sebe odpovědného za výkon celku. Pro pedagogickou evaluaci má tato zkušenost nemalý význam.

Zaměření na skutečný přínos obrací pozornost od vlastní specializace, od vlastní úzké kvalifikace, od sebe, od vlastního já směrem k výkonu celku, tedy k výkonu školy. Tuto pozornost obrací směrem ven, neboť jedině tam se realizují výsledky. Můžeme konstatovat, že člověk promýšlí, jaký vztah má jeho specializace a kvalifikace, funkce k celé organizaci a k jejímu účelu. Naučí se dívat očima klienta – dětí, rodičů, kteří jsou konečným důvodem toho, co organizace vytváří. Z toho vyplývá, že bude tedy rozdílné, co dělá, a to, jak to dělá. Kritériem kvality naší práce není to, co se líbí nám, ale například to, kolik rodičů si podá žádost o umístění svých dětí do naší školy.

Položit si otázku „Čím mohu přispět?“, znamená hledat v práci nevyužitý potenciál. To, co se na mnoha místech považuje za dobrý výkon, není často ani matným stínem plného potenciálního přínosu určité práce. Pracovníci disponující specializovanými znalostmi, kteří se sami sebe nezeptají, „čím mohou přispět“ se patrně zaměřují na nesprávné cíle a svůj přínos si vymezují příliš úzce.

„Přínos“ může znamenat různé věci. Každá organizace, tedy i škola, se potřebuje rozvíjet ve třech směrech:

- potřebuje dosahovat přímých výsledků
- potřebuje budovat hodnoty
- potřebuje vychovávat a rozvíjet pracovníky pro svůj zítřek.

Přestane-li kterákoli z těchto oblastí fungovat, bude organizace chřadnout, až zahyne. Proto musí být tyto oblasti a jejich rozvoj nutnou součástí individuálního příspěvku každého „znalostního“ pracovníka, především pak řídicího pracovníka.

Přímé výsledky dosahované organizací jsou zpravidla jasně viditelné. Ale ani přímé výsledky nejsou vždy zcela jednoznačné. A tam, kde jsou zmatené představy o tom, jak by měly tyto výsledky vypadat, se pozitivní výsledky nedostaví. Přímé výsledky se vždy dostavují nejdříve, ale každá organizace si potřebuje vytvořit především závazný vztah k určitým hodnotám a je pak neustále potvrdovat. Musí zde být něco, „proč tu organizace je a za čím stojí“ (nalezení správných služeb pro rodiče a děti, jejich poskytování za co nejnížší cenu a v co nejvyšší kvalitě). Jinak zdegeneruje v dezorganizaci, ve zmatek a v ochromení.

Závazný vztah k hodnotám, stejně jako přímé výsledky, není jednoznačný. Organizace, která by nebyla schopna se stále obnovovat, by ztroskotala. Proto si musí vychovávat i lidi, které ji budou schopni vést i zítra. Musí obnovovat svůj lidský kapitál, neustále zvyšovat kvalitu svých lidských zdrojů. Ta organizace, která si jen udržuje současnou úroveň předvídavosti, kvality a výsledků, ztratila adaptační schopnost. A protože, to jediné, čím si můžeme být v lidském životě jisti, je změna, nebude schopna zachovat si ve změněném zítřku svou existenci. Co by se stalo se školou, která nebude schopna reagovat na změnu? Předurčuje si tímto způsobem sama svůj neúspěch.

Zaměření na to, aby práce byla přínosem pro celek, je již samo o sobě mocným podnětem k rozvíjení lidských schopností. Lidé se přizpůsobují požadavkům na ně kladeným. Jedinec, který se zaměřuje na tento přínos pro celek, zvyšuje tím i zaměření a standard všech ostatních, s nimiž pracuje. Vědomá snaha o přínos představuje přidanou hodnotu a je odpovědným sledováním efektivnosti vlastní práce. Bez ní pracovník poškozují sám sebe i svou školu a podvádí lidi, s nimiž pracuje.

Nejobecnější příčinou neúspěchu je nezpůsobilost nebo neochota se změnit podle nároků vyplývajících z nového postavení. Odborník, který jen opakuje to, v čem měl úspěch na předešlém pracovišti, musí téměř nevyhnutně ztroskotat. Mění se totiž nejenom celkové výsledky, na které se má svým přínosem zaměřovat, ale mění se i relativní význam uvedených tří dimenzí jeho výkonu. Kdo to nepochopí, začne najednou dělat nesprávné věci nesprávným

způsobem, ačkoli dělá přesně to, co se na jeho starém místě považovalo za dělání správných věcí správným způsobem. Jedná se o vztah mezi výsledkem a tím, co tento výsledek způsobilo, zapříčinilo, popřípadě ovlivnilo.

Škola samotná se musí rozvíjet, budovat své hodnoty, rozvíjet lidské zdroje, reagovat na změny, učit se ze svých chyb, které jsou spíš příležitostí zlepšovat se, naučit se něco nového o sobě nebo od jiných. Taková škola je zároveň učící se organizací (*learning organisation*), učící se školou. Důležitý je její rozvoj, má-li obstát v rychle se měnícím prostředí. Od lidí, kteří jsou spjati velmi úzce s touto školou se očekává, že budou dosahovat maxima svých možností (Clark; 2001). Senge (1994) uvádí, že je to taková organizace, ve které se lidé navzájem neustále učí, jak se učit společně.

Vašŕatková (2006; str. 25) považuje za „kvalitní školu tu, která průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věcí a celkového zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila – vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.“

Ve škole, kde se všichni učí, rozvíjí a spolupracují navzájem, se může odehrávat změna jako smysluplný proces učení se. Senge (1993) uvádí pět oblastí rozvoje organizace vedoucí ke schopnosti realizace důležité a účelné změny:

- systémové myšlení – vytváření celistvého pohledu na jevy a procesy
- osobní mistrovství – podpora osobního rozvoje každého jedince
- mentální modely – větší otevřenost k názorům a tvořivosti druhých
- sdílení vizí – společná pozitivní představa o budoucnosti
- týmové učení – dialog a spolupráce.

Pokud bychom tedy hledali to, co pojem efektivita spojuje s pojmem kvalita, tak je to důraz na nějaký vztah.

3.1. Modely řízení kvality

Každé smysluplné řízení kvality je uspořádáno do určitého modelu. Přístupy k řízení kvality jsou velmi různorodé a liší se od sebe. Odlišnost závisí na charakteru vzdělávacího systému země, na tom, jaké hodnoty společnost uznává, a místních podmínkách. Ale i v rámci jedné země můžeme zaznamenat odlišný přístup při nastavování systémů řízení kvality (Michek; 2008). Jednotlivé modely se liší svými cíli - co jako kvalitu hodnotí, metodami a formami zjišťování (Rýdl; 2001).

Obecné modely těchto přístupů se dají aplikovat do různých oblastí lidské činnosti a v poslední době se objevují i ve školství. Jsou certifikovány – získávání certifikátu je zpoplatněno a jejich platnost je časově omezená.

V oblasti školství již byly uplatněny například tyto manažerské systémy:

- **TQM** - *Total Quality Management* (Celkové řízení kvality)

TQM nástroj nabízí přístup, při kterém jsou všichni zaměstnanci zapojeni do procesu neustále se zvyšující kvality. Model vychází z předpokladu, že jakýkoliv produkt nebo služba může být dále zlepšována a zdokonalována. Tato filosofie pomáhá organizaci zvládat přicházející změny, zavádět nové způsoby řešení svých problémů vnitřních a nových tlaků, které přicházejí zvenčí. Písmeno T (*total*) označuje všechny procesy, Q (*quality*) kvalitu, M (*management*) řízení lidí a procesů podílejících se na kvalitě. Filosofie tohoto modelu předpokládá práci v týmech a umění vést lidi.

- **EFQM** – *European Foundation for Quality Management*
(Model excellence)

EFQM se zaměřuje na vstupy, procesy a výstupy, ale nabízí volný rámec, takže si organizace v něm mohou najít svou cestu k úspěšnosti. Důraz je kladen na autoevaluaci, posouzení výkonnosti a neustálé se zlepšování pomocí dvou nabízených nástrojů: RADAR a tzv. navigační karta. První představuje model přemýšlení a celkový přístup k organizaci: *Result* - výsledky, *Approach* - přístup, *Deployment* - rozmístění, *Assessment* – hodnocení, *Review* - přezkoumání. Jednotlivé činnosti a procesy se podle těchto oblastí srovnávají s organizacemi, které jsou nejúspěšnější. Teorie managementu označují tento proces za „*benchmarking*“.

Druhý nástroj – navigační karta - představuje soubor otázek, které napomáhají organizaci nalézt příležitosti ke zlepšování se. Školy mohou tento model používat v původní podobě nebo si ho mohou upravit.

- **ISO** - *International Organization for Standardization* (např. ISO 9000).
- **CAF** - *Common Assessment Framework* (Společný hodnotící rámec)

vychází také z principu EFQM, je vhodným modelem pro organizace, které jsou s procesy řízení kvality teprve na začátku. Spočívá v promyšleném bodovacím systému, kdy hodnocení probíhá podle předem stanovených kritérií, subkritérií a otázek, výsledkem je potom výstup se stanovením silných stránek a příležitostí ke zlepšení.

Uvedené manažerské systémy se liší dvěma základními a odlišnými přístupy:

- 1) řízení kvality může opírat o sérii standardů – např. ISO.
- 2) řízení kvality se opírá o sérii závazných doporučení, které je nutno dodržovat (např. TQM).

Komplexním systémem **z českého prostředí školství** je například.:

- **Metodika vlastního hodnocení** Metodického evaluačního centra Ostrava.

Metodické a evaluační centrum, o. p. s. jako nezisková organizace zřízená Ostravskou univerzitou v Ostravě poskytuje školskému systému Moravskoslezského kraje podporu potřebnou pro zajištění evaluačních a autoevaluačních aktivit a zejména podporu efektivního využívání výsledků evaluace a autoevaluace. Formou poradenské činnosti jsou školám nabízeny činnosti související s přípravou a realizací evaluace.

Těžištěm a východiskem činnosti MEC jsou evaluační aktivity realizované ve spolupráci s Moravskoslezským krajem, který tyto aktivity podporuje. MEC plní rovněž úlohu poskytovatele informací z evaluací škol v kraji. Formou poradenské činnosti jsou školám nabízeny činnosti související s přípravou a realizací vlastního hodnocení školy dle vyhlášky MŠMT č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Centrum v rámci „Modelu zvyšování kvality školy“ nabízí ředitelům škol, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům pomoc a podporu v různých formách efektivnosti vzdělávání. V konkrétní podobě řeší krajskou úroveň

systému národní evaluace vzdělávání, do systému hodnocení v Moravskoslezském kraji zavádí práci metodiků a poradců zaměřenou na jednotlivé předměty a tvorbu plánů rozvoje škol.

- **MONITOR** – aplikace, která vznikla jako výstup projektu stejnojmenného projektu financovaného Evropským sociálním fondem a rozpočtem České republiky. Projekt realizovalo v období 2006-2008 Gymnázium Nymburk ve spolupráci s dalšími gymnázii Středočeského kraje.

Cílem aplikace MONITOR bylo vytvoření metodiky vlastního hodnocení školy v oblasti pedagogických procesů a tvorba nástrojů, které by vlastní hodnocení školám usnadnily. Aplikace je nástrojem, který umožní školám průběžně sledovat rozvíjení kompetencí u žáků, klade současně značný důraz na to, aby se do hodnocení mohli aktivně zapojit kromě učitelů i žáci a rodiče. Při průběžném využití všech dílčích nástrojů aplikace MONITOR získá škola v každém okamžiku aktuální a komplexní obrázek o tom, jak se blíží k cílům, které si ve svém školním vzdělávacím programu nastavila. Projektový tým byl po celou dobu, kdy na projektu pracoval, v úzkém kontaktu s Výzkumným ústavem pedagogickým Praha i s Českou školní inspekcí.

Aplikace disponuje vlastnostmi, které ho činí pro uživatele zajímavým, přináší tyto výhody:

- Vstupní data o škole, učitelích, studentech, úvazcích, se do aplikace MONITOR exportují z počítačového programu Bakalář. Odpadá tak časově náročný zápis těchto údajů do systému.
- Výstupy umožňují srovnání vybraných hodnocených oblastí v čase podle nejrozličnějších kritérií.
- Výstupy jsou připraveny pro snadný tisk.
- Práce s aplikací MONITOR je časově nenáročná.
- Data nejsou uložena na serveru školy, jsou dostupná po internetu.

Přestože je nabídka modelů pestrá, je těžké vytvořit model, který by se dal aplikovat jednotně. Při řešení tohoto problému musíme brát v úvahu cíle, struktury, představy klientů o kvalitě, které se odlišují. Je důležité si uvědomit, že modely řízení kvality byly vytvořeny vždy za konkrétním účelem, pro konkrétní podmínky firmy nebo školy.

Řízení kvality v sobě slučuje několik procesů, které je nutné sloučit do jednoho systému: plánování, kontrolu, zajišťování a zlepšování kvality. Tento systém neboli model je třeba aplikovat do organizace na všechny procesy, které v ní probíhají, rozdělit odpovědnost a pravomoc při řízení jednotlivých procesů. Modely řízení kvality stojí na základech modelů kvality a rozšiřují je o to, jak ji zajišťovat. Modely kvality v rámci školy představují výsledek společných hodnot, které si všichni uvědomují a sdílejí. Nelze je proto nekriticky přejímat. Je třeba o hodnotách diskutovat v rámci každé jednotlivé školy a tyto hodnoty promítnout do volby kritérií a indikátorů.

3. 3. Cíle a smysl hodnotících procesů

Obecně můžeme tedy chápat pojem evaluace jako „systematické zkoumání a sledování hodnoty a efektivity určitého předmětu nebo jevu“²², z hlediska školského managementu jde tedy o posuzování a vyhodnocování vzdělávací nabídky a pracovních postupů školy – ne ovšem nahodilým způsobem, jedná se o systematicky plánovitý a cíleně řízený proces hodnocení a posuzování sledovaných jevů.

Pokud se zaměříme na obsah a cíl evaluace, lze představy rozdělit do tří základních forem²³:

- **1. Evaluace jako kontrola a posuzování**

Byla vyvinuta celá řada nástrojů s cílem posuzovat učební úspěchy žáka a jeho dovednost: písemné práce, testy, ústní zkoušení, atd. Tato evaluační praxe se prosadila jednak v rovině posuzování učitelem a v rovině posuzování školními inspektory. Charakteristické pro tento způsob evaluace je, že kritéria a standardy jsou dány hodnotitelem. Hodnocení se tak vztahuje k jedné osobě, která se stává předmětem evaluace a na kterou má velmi malý vliv. S touto formou se setkáváme běžně ve školské praxi.

- **2. Evaluace jako vědecký výzkum s cílem získání poznatků**

Při evaluaci orientované na vědecké cíle hodnocením různých pokusů a projektů v oblasti školní praxe je cílem zjištění účinnosti zkoušených

²² Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994

²³ Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P.: *Sebehodnocení školy*, 1998

pedagogických opatření nebo reforem. Výsledky se potom stávají argumenty pro širší prosazování nebo odmítání uvažovaných změn. Charakteristickým znakem této formy evaluace je orientace na vědecké standardy. Evaluace je většinou plánovaná a prováděná externími odborníky a výsledky slouží k zjištění míry aplikace sledovaného jevu do širšího systému. Do této formy by spadala například odborníky zjišťovaná míra úspěšnosti zavedení rámcových vzdělávacích programů ve vztahu k výsledkům vzdělávání.

- **3. Evaluace jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje.**

Evaluace jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje byla dříve zatím v praxi méně známá a málo uplatňovaná. V této formě evaluace je plánování a provádění hodnocení určováno a řízeno samotnými účastníky evaluace a právě tato forma evaluace má největší předpoklady přinést přímé podněty pro další rozvoj školy. Cílem této evaluace je rozšiřovat poznatky o vlastní práci, vlastní škole a mít možnost prověřovat přiměřenost vlastní strategie jednání a organizační struktury. Charakteristickým znakem této formy je, že zákony jednání leží na samotných spolupracovnících školy. Standardy a kritéria úspěšnosti jsou stanovována jednotlivými školami, metody a postupy mohou být přejaty z uznaných vědeckých postupů, výsledky evaluace však nesměřují k zobecnění, ale slouží jako podklad pro rozvoj vlastní školy, pro zlepšení konkrétní situace ve škole. Můžeme konstatovat, že evaluace v tomto smyslu se stává potřebou školy a součástí práce všech spolupracovníků, kteří se na procesu podílejí.

Součástí evaluačního vědomí každého účastníka tohoto procesu by se měla stát snaha poznat něco o své škole a práci, co jsme ještě nevěděli. Dříve se hovořilo o sběru a výměně zkušeností, dnes se mluví o posuzování a reflexi, obojí představuje stejný proces. Rozdíl je v systematickosti a předem stanovených kritériích a cílech hodnocení. A právě tomuto zaměření obsahu evaluace se budeme věnovat v dalších kapitolách.

Důležitým předpokladem pro zahájení evaluace v tomto smyslu je, aby se všichni zúčastnění dohodli na společném vnímání tohoto pojmu:

autoevaluace je systematicky připravené a plánované hodnocení podle předem stanovených kritérií, které směřuje k předem stanoveným cílům.

4. Evaluace jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje

Na základě především zahraničních zkušeností, ale i prvních vlastovek i u nás, se shodneme na konstatování, že existují čtyři hlavní důvody pro rozvoj autoevaluace ve škole:

- tvorba nástrojů k vlastnímu rozvoji a vývoji
- sebekontrola a skládání vlastních účtů
- součást pracovní kultury pedagogů
- nástroj spolupodílení se na rozhodovacích procesech.

Vezmeme-li v úvahu obecnou definici: „*Evaluace ve školství je systematickým sbíráním, tříděním, vyhodnocováním a ohodnocováním „dat“ podle určitých kritérií o dokumentech, jednání, osobách za účelem dalšího rozhodování*“²⁴, můžeme také zároveň z této definice odvodit, co by evaluace na základě tohoto tvrzení měla splňovat:

- být *systematicky* založena – vykazat oblast svého předmětu a zachytit jeho strukturu
- být provedena *v metodicky správných krocích*
- být prováděna *pravidelně*
- řídit se *podle* vykázaných, přijatelných *kritérií*
- připravovat *rozhodnutí pro další plánování a rozhodnutí.*

Evaluace může být provedena různými formami a může splňovat více funkcí. Pokud bychom chtěli tyto atributy rozlišit - určit jakou formu a funkci která evaluace má, zaměříme se na :

❑ *evaluační oblasti a kritéria*

- školy si je mohou buď volit samy, mohou být také určeny krajskými úřady nebo zřizovateli a politikou vzdělávání - státem

❑ *kontrolu metod a nástrojů*

- školy si je určují samy, pokud nejsou zadány externími evaluátory

❑ *posouzení výsledků*

²⁴ Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P.: *Sebehodnocení školy*, 1998 (str.9)

- by mohlo být uzavřené nebo podrobit se diskusi, v prvním případě nemá evaluovaný žádný vliv na evaluační zprávu, ve druhém případě může evaluační zprávu ovlivnit.

Autoevaluační proces ve škole s sebou přináší velké množství otázek, které by měly již předem zodpovědět jeho smysl. Při jeho rozvíjení existují minimálně čtyři cíle:

1) *vytváření týmu* – profesionální skupiny, ve které budou mít hlavní zastoupení účastníci evaluovaných procesů, v případě malotřídní školy se tedy jedná o pedagogy, provozní zaměstnance i rodiče, protože celková autoevaluační zpráva obsahuje kromě informací o vzdělávacím programu školy i informace o chodu celé školy a ten by měl vytvářet optimální předpoklady pro realizaci školního kurikula i na základě přiměřené personální politiky, aby mohlo být dosaženo stanovených cílů. Podmínkou profesionality musí být schopnost vzhledu do každodenní reality života školy.

2) *stálá zpětná vazba vedení školy* – je důležitým předpokladem pro celkový rozvoj školy z hlediska jejích mnohotvárných možností vlastní profilace. Zpětná vazba zajišťuje udržení a stálé zlepšování kvality školy. V této fázi by bylo chybné se domnívat, že procesy autoevaluace budou školu nějak zatěžovat.

3) *informování okolí školy* - je důležitým cílem autoevaluačních procesů ve škole. Aktuální informace, které škola o sobě okolí poskytuje, jsou nejen dobrou reklamou školy samotné, ale hrají velkou roli v dalších vztazích školy a okolí: posilují důvěru, vytvářejí respekt a konkurenceschopnost, pomáhají spolupráci institucí, apod.

4) *příprava na externí evaluaci* – evaluace probíhá obvykle periodicky a autoevaluační zpráva vypracovaná zaměstnanci školy je předpokladem přínosu pro průběh externí evaluace. Zjištěné informace mohou být velmi pozitivním materiálem pro skupinu evaluačních expertů, kterou tvoří buď inspektoři nebo nezávislí odborníci.

Při zkoumání vztahu mezi vnitřní evaluací a managementem školy zjistíme, že vyhodnocování autoevaluačních procesů se dotýká ve velkých školách jiných problémů než v malých. Jednak malá škola disponuje zjednodušeným vedením a tím i informacemi jiného druhu a potom i informační tok v ní probíhá jinak než ve velkých školách nebo školních komplexech.

Z hlediska managementu jsou autoevaluací také požadovány jiné informace než skupinou učitelů, protože účelem managementu je jiná činnost než je činnost učitelů. Ve velkých školách lze rozeznávat minimálně tři roviny, pro které jsou nutné informace a jejichž charakter je rozdílný. Jde o rovinu ředitele školy, širšího vedení školy a třídního managementu. Všichni jsou však zainteresováni na výsledcích autoevaluace školy. Zároveň musí být ale zachován princip, že každý má možnost přístupu ke všem informacím, i když pro každého z nich je jejich potřeba a využitelnost jiná. Tak zjistíme vlastně, že nemá smysl vypracovávat jednotné autoevaluační formuláře pro celou školu. Při sestavování dotazníků pro jednotlivé skupiny účastníků je třeba si položit otázku, která data jsou pro dosažení cílů autoevaluace potřebná.

Pokud chceme, aby autoevaluace byla úspěšná, musíme si ujasnit:

- ☐ jakou funkci má evaluační záměr
- ☐ kdo evaluaci provádí
- ☐ kdo má být zadavatelem, adresátem a uživatelem
- ☐ kdo obdrží výsledky a kdo z nich učiní závěry.

Tím si upřesníme i podstatné předpoklady pro vlastní průběh autoevaluace, kterou je třeba chápat jako účastnický a kooperačně orientovaný proces, který je složitě spojený po stránce personální i obsahové.

Hodnocení procesu a výsledku vzdělávání lze uskutečňovat na různých úrovních podle toho, kdo se stává subjektem hodnocení a co se od tohoto hodnocení očekává. V tomto smyslu mluvíme o hodnocení ze strany těchto subjektů:

- ☐ hodnocení ze strany žáků
- ☐ hodnocení ze strany rodičů
- ☐ hodnocení ze strany učitelů
- ☐ hodnocení ze strany školské rady
- ☐ hodnocení širšího vedení školy
- ☐ hodnocení ředitele školy
- ☐ hodnocení inspektorů
- ☐ hodnocení nejvyšších školských orgánů
- ☐ hodnocení mezinárodních institucí.

V otázkách evaluace můžeme tak v podstatě vymezit tři roviny hodnocení

vzdělávacího procesu a jeho výsledků, může probíhat:

- a) na úrovni třídy – mikroúroveň: při evaluaci třídy, vyučování;
- b) na úrovni školy – meziúroveň: představuje evaluaci jednotlivých škol samotnou školou, ale i zřizovatelem, okolní komunitou;
- c) na úrovni státu – národní úroveň: představuje získání informací o celém školském systému nebo jeho jednotlivých částech, regionech v rámci České školní inspekce, Ústavu pro informace ve vzdělávání, na úrovni jednotlivých krajů;
- d) na širší úrovni - mezinárodní úroveň: je prováděna prostřednictvím různých aktivit v rámci mezinárodních organizací jako UNESCO²⁵, v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) probíhá mezinárodní šetření PISA²⁶ (monitorování vzdělávacích systémů na základě srovnávání vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků ve třech etapách: čtenářská gramotnost (2000), matematická gramotnost (2004), přírodovědecká gramotnost (2006) nebo pomocí různých indikátorů: v roce 2000 vymezila Evropská komise šestnáct indikátorů kvality).

Každá úroveň má v procesech hodnocení specifické postavení a hodnotící procesy, které v ní probíhají, mají odlišný charakter. Podle charakteru hodnotících procesů rozlišujeme hodnocení vnější nebo-li **externí evaluaci** a hodnocení vnitřní nebo-li **interní evaluaci**. Interní evaluace se častěji nazývá **autoevaluací**. Tyto dva typy evaluace nejsou vzájemně protichůdné, naopak by se měly vzájemně doplňovat a sloužit tak k naplnění společného cíle. Spolehlivé šetření je možné realizovat jedině v jejich vzájemné vazbě.

Externí evaluace se vyznačuje zaměřením na celkové fungování systému školy jako instituce – na její vnější stránku. Interní evaluace je zaměřená na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy a na efektivitu jednotlivých činností, způsobů, metod a forem práce, pedagogů apod.

Při externí evaluaci jsou cíle stanoveny zvnějšku, při interní evaluaci si je škola stanovuje sama. Podobně je tomu i s volbou metod a forem hodnocení.

Pokud se jedná o měřítka, závisí jejich volba také na typu evaluace. U evaluace externí jsou dána zadavatelem hodnocení nebo examínátorem,

²⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)

²⁶ The Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení studentů)

u evaluace interní si je škola formuluje sama. Škola vybírá ty kvality, které vyhovují její koncepci vzdělávání. Výběr kritérií je v jistém smyslu sítém, kterým propadají ty, které škola nepovažuje za důležité. Vystupují do popředí ty hodnoty, na které škola klade důraz.

Pokud mezi těmito typy evaluace vytvoříme různé vztahy, vzniknou rozdílné modely externí evaluace:

model 1 – evaluace se provádí externě podle zadaných kritérií a požadavků, škola je objektem evaluace a nemá žádný vliv na závěrečnou zprávu;

model 2 - evaluace se provádí externě podle zadaných kritérií a požadavků, škola je objektem evaluace a dostává příležitost ovlivnit výslednou zprávu externího evaluátora vzájemnými diskusemi, spolupodílením se na hodnocení nebo přípravou podkladů; tomuto modelu odpovídá dnešní externí evaluace inspekční činnosti.

model 3 – provádí se interní školní autoevaluace podle postupu, který si škola volí sama, ale v zadaných oblastech a podle zadaných kritérií, můžeme mluvit o zvnějšku řízené autoevaluaci pro zjištění decentralizovaných údajů pro srovnání dosaženého standardu mezi školami, tento model v současné době splňuje vlastní hodnocení školy uložené povinně vyhláškou²⁷

model 4 – interní školní autoevaluace, kdy si škola volí sama, jak chce evaluovat, volí si kritéria, podle nichž provede vyhodnocení; plánování, provedení, postup - vše je na interní úrovni; tento model představuje pro malotřídní základní školy autoevaluaci dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Stává se, že subjekty, které provádějí evaluaci, docházejí ke zcela odlišným závěrům, přestože se shodnou na společných cílech evaluujícího procesu.

Model externí evaluace České školní inspekce (dále ČŠI) se snaží o objektivní, srovnatelné hodnocení s ostatními školami, udržuje si nadhled nad dílčími problémy. Zadavatelem této evaluace je však ministerstvo školství nebo probíhá v případě podání stížnosti rodičů. ČŠI nepracuje většinou ze zájmu samotné školy, často nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů, hodnocení se opírá o studium materiálů a závěry z pozorování. Ideální se jeví spolupráce školy

²⁷ Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb.

a ČŠI. Škola by tak měla zvýšený zájem o autoevaluaci a ta by byla podkladem pro inspekční činnost. V současnosti se tato spolupráce stala realitou. Vlastní hodnocení školy je podkladem pro externí evaluaci inspekce.

I sebelepší vnější evaluace však nenahradí autoevaluaci, která dává možnost vyjádřit podstatu problému, postihnout vnitřní vazby, sledovat dlouhodobý vývoj. I při autoevaluaci můžeme narazit na možná rizika: neschopnost nahlédnu a přílišné pohlčení problémem. Může se také stát, že objektivnímu hodnocení zabrání úzké osobní vztahy, které mohou vést až k záměrnému zakrývání chyb. Nejvhodnější by tedy byla různá kombinace různých přístupů k evaluaci, různých metod, forem, způsobů a činitelů hodnocení.

Pol potvrzuje²⁸, že „vnější evaluace má nezanedbatelný potenciál postihovat řadu především výsledkových ukazatelů práce školy, ale jen obtížně se jejím prostřednictvím daří získávat významně důležitá data o rozhodujících pedagogických a dalších procesech v životě školy, a hlavně o jejich příčinách (Schley; 1998). A právě zde má silnější potenciál vnitřní evaluace. Za významnou nutnost se proto považuje především hledání a nacházení rovnováhy mezi tím, co z autoevaluace činí vnitřní prostředek rozvoje školy, a mezi požadavkem, aby byla autoevaluace rozvíjena jako proces, v němž je zajištěn přímý vztah mezi interním a externím hodnocením, vztah mezi školou a jejím širším vnějším prostředím (včetně těch subjektů, které hodnotí a kontrolují její práci).“

O cestě vnitřní a vnější evaluace a o jejich vzájemné rovnováze hovoří také souhlasně Nevo (1995, str.2) takto: „*Jen oba přístupy společně mohou vytvořit zdravý systém pro rozvoj školy. Interní evaluace je nezbytným předpokladem pro užitečnou evaluaci externí a pouze smysluplná kombinace obou může do budoucna podporovat kvalitu i efektivitu práce školy (tj. synergický efekt).*“

Vztah vnitřní a vnější evaluace je také požadavkem dokumentů vzdělávací politiky České republiky: „...proto by metodika vlastního hodnocení měla být propojena s metodikou ČŠI.“²⁹

Mezi daty z vnější a vnitřní evaluace je zdůrazňována potenciální schopnost se vzájemně doplňovat - vztah komplementarity. Informace získané

²⁸POL, M. *Škola v proměnách*. 2009

²⁹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2005, str. 38)

z vnější evaluace i informace získané při autoevaluaci mohou mít význam nejen pro poznání stavu sledované reality školního života jako celku, ale i pro úspěch v případě snahy poznaný stav reality měnit. U autoevaluace vnímáme ovšem silnější vztah i naladění ke snaze změny, protože data byla získána lidmi ve škole.

Propojování autoevaluace a vnější evaluace se ukazuje jako poměrně složitý a citlivý úkol pro školy. V praxi se tak lze setkat i se snahami rozvíjet modely autoevaluace, kde se kombinují s prvky vnějšího vstupu nebo vnějšího potvrzení platnosti. Takže přestože základní model autoevaluace je interní a je zaměřený na zkvalitňování práce školy, po něm může následovat nezávislá evaluace, která by měla potvrdit platnost hodnocení, jež vzniklo uvnitř školy. Tento model evaluace školy užívá sdružení *ECIS – The European Council for Independent Schools*.

Mohli bychom se setkat i s výsledky hodnocení, které vytvoří škola sama, ale zčásti na základě kritérií, které jí poradily vnější subjekty, například inspekce. Podobné postupy vedou k rozvoji dvou vcelku odlišných *forem autoevaluace*, které autoři nazývají „*technický model*“ a „*participující model*“. V prvním případě jde o oporu o kvantitativní indikátory nařízené či poskytující vnějšími subjekty, zatímco druhý model se spoléhá na hodnotící soudy subjektů, které mají na práci školy zájem (*stakeholders*). Podle Meureta a Morlaixe (2003) i uplatňování technického modelu probíhá pořád ještě v participativním rámci, což tento model odlišuje od v zásadě vnějších či škole uložených modelů evaluace.

Je důležité zacházet se vším, co škola o sobě sama zjistila, velmi šetrně, aby zůstala zachována jak důvěryhodnost, tak charakter bezpečnosti, i když dochází k propojení autoevaluace s evaluací vnější. Jedná se o přístup k datům z autoevaluace. Data by měla být pouze interním zdrojem školy, k němuž má přístup jen škola nebo ti, pro které se sama škola rozhodne. Pokud by se měly stát výsledky veřejnými, mohla by být především ohrožena smysluplnost věcí i nasazení všech zúčastněných v celém procesu. Autoevaluace by se tak stala pouze jedním z dalších nástrojů reformy veřejného sektoru řady zemí směrem k auditní společnosti (Moos, 2001). To ale nezbavuje školy povinnosti rámcově informovat o procesu autoevaluace, který byl školou realizován, o jeho zaměření, průběhu, výsledcích a o tom, jak se s nimi bude dále nakládat.

Při hledání odpovědi na otázku, proč se vlastně objevila potřeba autoevaluace škol, najdeme hned více důvodů:

Již několik let vývoj v oblasti vzdělávání poukazuje na otázku kvality. Problémem je nejen *efektivita*, ale do popředí se dostává i termín *eficience*. Eficience znamená vzájemný poměr mezi vstupy a výstupy. Pokud jsou vstupy nižší než výstupy, je eficie kladná. Tento princip se snaží vrcholový školský management uplatnit i v oblasti vzdělávání jako jeden z nástrojů efektivity vzdělávacího procesu – za méně financí více práce.

Dalším důvodem je modernizace inspekce a vzdělávací správy, v této souvislosti se jeví vnitřní a vnější evaluace a především jejich spojení jako cena za širší autonomii škol.

Nejpodstatnější je však poslední důvod: školy nemají téměř žádné spolehlivé údaje o úspěchu či neúspěchu své činnosti. Mají potřebu získat poznatky o podmínkách a výsledcích své činnosti, aby mohly reagovat efektivnějším způsobem s orientací na své cíle.

O autoevaluaci v poslední době často slyšíme, můžeme ji představit různými způsoby.

Pol charakterizuje autoevaluaci jako „kolektivní proces zjišťování dat o předem dohodnutých aspektech práce školy, na kterém se podílejí předem dohodnutí zástupci různých skupin aktérů školního života“ (2009; str.90). Toto zjišťování se realizuje různými metodami a technikami a o výsledcích zjišťování se uvnitř školy diskutuje. V diskuzi se zjištěná data následně hodnotí podle toho, jak si škola představuje kvalitu a jak je tato představa sdílená a přijatá většinou. Na tomto základě se pak škola rozhoduje, jaké kroky podnikne dále – zda bude usilovat o udržení současné kvality určitých jevů a procesů nebo zda se bude snažit hledat cesty, jak poznatý stav kvality zlepšit.

Dále Pol zdůrazňuje, že autoevaluace je proces, který se periodicky opakuje, a který – má-li být úspěšný – je nutné řídit. Shrnuje různé pohledy na autoevaluaci:

- ekonomicky nenáročný a potenciálně významný prostředek zkvalitňování práce škol;
- proces, který je třeba citlivě rozvíjet v zájmu dobře pracujících, seberegulujících se a vnější rámec respektujících škol;
- nástroj uplatňování požadavku, aby školy skládaly účty ze své práce;

- žádoucí doplněk vnější evaluace;
- prostředek demokratizace školního života, rozvoje participativních forem života a práce ve školách;
- nástroj rozvíjející dialog hlavních aktérů školního života o školách a jejich práci;
- prostředek přispívající ke sdílnosti škol směrem k vnějším subjektům i vnějším subjektů ke školám – podporuje vzájemné porozumění;
- prostředek umožňující školám rozhodovat na základě znalosti věci;
- proces napomáhající kultivaci prostředí ve školách i okolo nich;
- prostředek profesionalizace školního života;
- mentálně hygienický proces užitečný pro každou jednotlivou školu;
- rámec pro porozumění tomu, co se ve školách vlastně děje v hlavních oblastech jejich fungování;
- předpoklad kontinuity školního života a jejího rozvoje, s respektem ke specifičnosti situace konkrétní školy (tedy nikoli se snahou normalizovat školní život zvenčí za pomoci některých uniformních nástrojů);
- předpoklad udržitelnosti kvality práce škol.

Ve vztahu vnitřní a vnější evaluace je také důležitá sebekritika činnosti subjektů vnější evaluace. Změny, které jsou určeny zvenčí mohou snadno přehlédnout skutečnou realitu ve škole. Je třeba, aby probíhal otevřený dialog mezi těmi, kdo působí ve škole, a těmi, kteří představují nebo zastupují vnější subjekty. Vnější subjekty by měly respektovat hodnoty, na nichž je škola vystavěna, které považuje za klíčové, což zdůrazňuje řada autorů (např. MacBeath; 2006).

4. 1. Evaluace z pohledu České školní inspekce

Česká školní inspekce je významnou, stabilizovanou a pro všechny známou institucí externí evaluace mající oproti jiným organizacím a firmám, které se externím hodnocením škol zabývají, komparativní výhodu v tom, že její činnost je deklarována přímo školským zákonem. Školský zákon ukládá ČŠI v § 12 odst. 1, 2 a 3; § 174 odst. 1, 2 a 6 Sb., školského zákona, v platném znění, povinnost hodnotit školy, lépe řečeno hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb s cílem zjistit, jak je naplňována školská politika státu, jak je účinná podpora rozvoje osobnosti dítěte, žáka či studenta ze strany příslušné vzdělávací instituce v České republice.

Česká školní inspekce má také školským zákonem a dále prováděcím předpisem, kterým je vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace ČŠI, stanovenou povinnost předkládat každoročně MŠMT ke schválení „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledku vzdělávání a školských služeb“ (dále jen kritéria hodnocení), která jsou společně s Plánem hlavních úkolů (dále PHÚ) nejdůležitějšími dokumenty ČŠI.

Kritéria jsou každoročně novelizována, protože reagují na změny a úkoly postupující kurikulární reformy nebo vyvíjející se školské politiky státu. Stejně tak je každoročně schvalován PHÚ.

ČŠI se zapojila do Projektu efektivní autoevaluace škol, který schválila Evropská komise na základě návrhu Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI). Do projektu se zapojilo čtrnáct inspektorátů z různých zemí.

V projektu byly stanoveny hlavní cíle, které se staly základem pro další rozvoj inspekční činnosti:

- stanovit klíčové indikátory pro hodnocení autoevaluačních procesů ve školách
- vypracovat metodiku kontroly autoevaluace škol v rámci členů SICI
- stanovit klíčové silné a slabé stránky při autoevaluaci škol v různých zemích
- provést analýzu vzájemného vztahu mezi autoevaluací a externí evaluací v různých zemích a zjistit možnost nejefektivnějšího vztahu mezi nimi

- vypracovat případové studie efektivní autoevaluace.

Pro školní rok 2009/2010 byl vytvořen nový systém kritérií. Škola je cyklicky hodnocena podle 22 kritérií s řadou subkritérií uspořádaných do osmi skupin vytvářejících strukturu systému hodnocení České školní inspekce (viz příloha č. 1: Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb České školní inspekce ve školním roce 2009/2010).

Kritéria tvoří národní hodnotící rámec vzdělávací soustavy v ČR, vzhledem k úkolům, které ČŠI plní a má nastaveny ve své koncepci do roku 2013 a také například k terminologii, kterou užívá novelizovaná vyhláška (č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb.) nebo Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

4.2. Závěry externí evaluace

Česká školní inspekce uvádí své zkušenosti z inspekční činnosti s vlastním hodnocením škol ve svých výročních zprávách. Z inspekční činnosti má ověřené informace, že autoevaluace se ve školách provádí a vlastní hodnocení je zapracováno ve školních vzdělávacích programech, přesto však některé nedostatky přetrvávají, a to jak ve formální, tak praktické rovině.

Jedním z podkladů pro inspekční činnost je pro ČŠI právě vlastní hodnocení škol. I když inspekce neposuzuje formu vlastního hodnocení, velmi rychle pozná, zda se jedná o formální hodnocení s výčtem náhodných úspěchů připomínajícím výroční zprávu nebo se jedná o hodnocení manažerské, které se stává účinnou zpětnou vazbou pro vedení školy s informacemi o řízených procesech ve škole. Takové vlastní hodnocení školy je založeno na poznání kvality a efektivy vnitřních procesů, jejichž podstatu tvoří kritické zhodnocení reality a řada přijatých opatření s cílem zajistit pro vzdělávání žáků podmínky k úspěšnému absolvování školního vzdělávacího programu. K nežádoucímu statistickému způsobu hodnocení přispívají často pedagogické rady, které nejsou plně funkční a jejichž závěry jsou spíše shrnutím výsledků vzdělávání za určité

období bez zásadních opatření, týkajících se školy jako celku. To je ovšem záležitost řízení školy. Kvalitní sebehodnocení se tak stává zrcadlem vyzrálosti celého systému managementu školy jako organizace.

Česká školní inspekce zaznamenala u škol řadu problémů s hodnocením:

1. stanovení kritérií hodnocení

- žádný předpis neurčuje kritéria, podle kterých by se škola měla hodnotit. Jestliže jsou kritéria hodnocení vybírána účelově, bez kontextu nebo z různých nekomplexních soustav a s výsledky hodnocení je následně nakládáno nahodile nebo naopak účelově, potom hodnocení neplní základní funkci, kterou je získání validního podkladu pro strategii zlepšení organizace.

2. interpretace sesbíraných dat

- jeden a tentýž výsledek je reprodukován zcela odlišně.

3. zaměření na podmínky vzdělávání (materiální, finanční, personální apod.)

- při inspekcích vyšla najevo skutečnost, že školy se na ně zaměřují při hodnocení více než na celkové výsledky.

Česká školní inspekce se problému vlastního hodnocení škol věnuje již dlouhodobě. V roce 2004 a 2005 se uskutečnily inspekce se zaměřením na autoevaluaci v základních a středních školách. Ve školním roce 2005/2006 byla také problematika vlastního hodnocení škol zařazena do Plánu hlavních úkolů ČŠI a jeho sledování bylo rozšířeno také na mateřské školy. Tematické zjištění bylo realizováno v 1117 školách ve všech krajích ČR. Z výroční zprávy za školní rok 2005/2006 vyplývá, že hodnocení mělo jen ojediněle charakter uceleného systému zpětné vazby, převážně šlo spíše o uplatňování jednotlivých prvků sebehodnocení nebo o jeho přípravu.

V mnoha školách se vlastní hodnocení opíralo jen o subjektivní pocity či názory ředitele, které vycházely z jeho bezprostřední zkušenosti, nešlo tedy o exaktní zjišťování a vyhodnocování jevu v konkrétní oblasti prostřednictvím hodnotících evaluačních nástrojů. Čím byla škola menší, tím neformálnější byl

proces jejího vlastního hodnocení. Za vlastní hodnocení školy ředitelé také někdy považovali zveřejnění statistických údajů a informací.

V těch případech, kdy zřizovatel školy vyžadoval vlastní hodnocení, provedli ředitelé zpravidla tento požadavek ve výroční zprávě.

V následující tabulce si můžeme všimnout, že hodnocení sice poskytovalo školám zpětnou vazbu, ale strategii školy to ovlivnilo velmi málo a ještě méně vypovídá hodnocení o účinnosti přijatých opatřeních.

Tabulka č.: 1 Účinnost vlastního hodnocení školy v základních školách (v %)

Poskytuje zpětnou vazbu vzhledem k cílům školy	23 %
Vypovídá o silných a slabých stránkách školy	10 %
Vypovídá o účinnosti přijatých opatření	4 %
Slouží k tvorbě (korekcím) ŠVP	16 %
Ovlivňuje DVPP	12 %
Ovlivňuje vzdělávací strategie školy	6 %
Vede k opatřením ředitele	11 %

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI 2005/2006

Inspekční zprávy dále konstatují, že oproti zjištěnému stavu v předchozích letech došlo jen k nevýraznému rozvoji vlastního hodnocení škol. Přístup ředitelů nebyl systematický, školy postrádaly standardizované diagnostické a evaluační nástroje pro hodnocení ostatních oblastí vzdělávání kromě jeho výsledku, kde se orientovaly na testování žáků externími zadavateli (KALIBRO, SCIO, PISA, TIMSS aj.) Zjištěné výsledky vzdělávání žáků v testech však většinou nevedou k vyhodnocování účinnosti vzdělávacích strategií a k opatřením např. v dalším vzdělávání pedagogů. Potvrdilo se, že kritéria hodnocení nejsou často jasně stanovena a školy svá zjištění neporovnávají s žádnou referenční soustavou.

Předminulý školní rok 2007/2008 inspekce hodnotila vlastní hodnocení škol jako součást školního programu a využití vlastního hodnocení školy. Ze zjištění vyplývá, že školy již začaly brát vlastní hodnocení na zřetel a začaly o jeho účincích přemýšlet.

Tematické šetření v průběhu školního roku 2007/2008 ukázalo, že nejsou jasně stanovena kritéria vlastního hodnocení školy (28,7 %) a časové rozvržení vlastního hodnocení školy (25,3 %).

Tabulka č. 2: Vlastní hodnocení ve školních vzdělávacích programech ZŠ (v %)

Škola má stanoveny oblasti vlastního hodnocení	86 %
Škola má stanoveny cíle vlastního hodnocení	80 %
Škola má stanovená kritéria vlastního hodnocení	71 %
Škola má vypracovány nástroje vlastního hodnocení	83 %
Škola má stanoven časový plán vlastního hodnocení	75 %

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI 2007/2008

Institucionální hodnocení v základních školách potvrdilo, že k úspěšné praktické realizaci ŠVP nejvíce přispívají manažerské schopnosti ředitelů, profesní rozvoj a vhodná zainteresovanost ostatních pedagogických pracovníků a také soulad plánování vzdělávacího procesu s reálnými podmínkami školy. Přechod na ŠVP příznivě ovlivňuje i přínos partnerské spolupráce s rodiči, se školskou radou a se zřizovatelem pro rozhodování vedení školy

Tabulka č. 3: Využití vlastního hodnocení školy v ZŠ (v %)

Ukazatel	plně	částečně
Vlastní hodnocení slouží pro zvyšování kvality	75 %	12 %
Vlastní hodnocení je podkladem pro výroční zprávu	74 %	12 %
Výstupy slouží jako podklad pro opatření zvyšování kvality školy	78 %	13 %

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI 2007/2008

Nové závěry z externí evaluace přináší výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009: V základních školách měly povinnost postupovat podle RVP ZV v daném školním roce již všechny 1. a 2. ročníky a také 6. a 7. ročníky základního vzdělávání podle § 46 odst. 3 školského zákona a 7. a 8. ročníky základního vzdělávání podle § 46 odst. 3 školského zákona.

Celkem je vyhodnoceno již 1 859 školních vzdělávacích programů základního vzdělávání. Hodnocení uskutečňuje inspekční tým doplněný externím odborníkem a ředitel školy podle shodného hodnotícího schématu. Zpráva uvádí výsledky analýzy silných a slabých stránek školních dokumentů.

V základních školách je velmi vysoká administrativní zátěž, především v malých a neúplných ZŠ je nutné přehodnotit míru povinné vyučovací povinnosti ředitelek/ředitelů škol. Můžeme si povšimnout, že výsledky u menších

Tabulka č.4: Silné a slabé stránky školních dokumentů

	velké ZŠ	malé ZŠ
Sledovaný ukazatel	Četnost (v %)	Četnost (v %)
ŠVP jasně stanovuje vzdělávací cíle a záměry školy	97,2	96,4
ŠVP rozpracovává strategie k dosažení cílů výchovy a vzdělávání	89,5	86,8
V ŠVP jsou jasně vymezeny oblasti vlastního hodnocení školy	88,0	79,9
Nejsou jasně stanovena kritéria vlastního hodnocení školy	34,1	42,8
Součástí ŠVP nejsou pravidla hodnocení žáků	29,0	39,0
Chybí časové rozvržení vlastního hodnocení školy	28,1	36,1

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI 2008/2009

škol jsou u všech sledovaných ukazatelů horší oproti školám větším.

V základním vzdělávání nejsou dopracovány standardy v uzlových bodech vzdělávací dráhy, RVP ZV neobsahují dostatečné návody a evaluační mechanismy pro zjišťování individuální a skupinové úrovně výsledků vzdělávání. Zvláště malé školy by přivítaly nabídku modelových školních vzdělávacích programů.

Nový školský zákon a další prováděcí právní předpisy s ním související v základním vzdělávání nejsou ještě v praxi škol zcela zažity a časté novely norem ztěžují orientaci vedení škol, pedagogických pracovníků i veřejnosti. Nabídka vzdělávání ve školské legislativě je nedostatečná, informovanost o nových úkolech uložených školám je nízká. Připravenost pedagogických pracovníků na kurikulární reformu není na dobré úrovni. Chybí dostatečná

nabídka kurzů a systémově řešeného dalšího vzdělávání, pedagogové postrádají větší prostor pro výměnu zkušeností mezi školami

4.3. Zdroje zkušeností s autoevaluací

O autoevaluaci škol se dovídáme nejen ze zahraničních pramenů, ale i z prvních zkušeností u nás.

U nás v České republice pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze shromažďují na portále VÚP (www.rvp.cz) v rubrice *Příklady dobré praxe* cenné zkušenosti a poznatky ze škol a publikují metodická doporučení: *Autoevaluace* (2007).

Autoevaluaci také systematicky uplatňuje řada škol v rámci své vlastní iniciativy nebo v rámci projektů, které jsou přímo zaměřeny na autoevaluaci nebo s ní úzce souvisí. Jedná se o projekty: *Kvalita I.*, *Škola pro všechny*, *Pilot 1*, *Pilot Z*, *Pilot G*, *Pilot S*, *Pilot ZUŠ*, *Koordinátor*, *INOSKOP*, *Cesta ke kvalitě* nebo o modelové programy: *Zdravá škola*, *Step by Step*, apod.

Projekt *Kvalita I.* byl zahájen v roce 2005 a ukončen v srpnu 2008. Na projektu se podílel široký tým odborníků, kteří se zabývají různými aspekty hodnocení, a tým vyučujících ze škol, vznikly praktické zkušenosti s novými způsoby pedagogického hodnocení. Například dílčí projekt Osobní portfolio žáka zahrnoval tři samostatné oblasti, které se týkaly:

- portfoliového hodnocení ve školách
- počítačem adaptovaného testování
- bank testových úloh.

Projekt *Škola pro všechny* – v dubnu 2005 byla ukončena pilotní fáze projektu, kterou iniciovala a finančně zajistila Nadace Open Society Fund Praha. Tříletá spolupráce s deseti českými a moravskými školami byla pečlivě zmapována a v rámci projektu vznikly tři hlavní výstupy:

- desetičlenný tým konzultantů schopný šířit projekt do dalších škol
- publikace *Jak se dělá "Škola pro všechny"* s případovými studiemi

- *CD-ROM Škola pro všechny* obsahující kromě textu publikace a materiálů Multikulturního centra Praha také evaluační nástroj *Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*.

Projekty *PILOT 1* (pilotní ověřování ŠVP na 1. stupni vybraných ZŠ) a *PILOT 2* (pilotní ověřování školního vzdělávacího programu na 2. stupni vybraných ZŠ) probíhaly od roku 2004 do roku 2006 pod vedením VÚP Praha. 16 pilotních škol v České republice si mohlo projít cestou, která ovlivňuje průběh školské reformy v ČR. Učitelé každé školy za období pilotáže vedli na stovku seminářů, kurzů, panelových diskusí, ...Mnoho škol navštívilo tyto školy, hospitovali v hodinách. Významná byla i spolupráce s Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou.

Současně aktuální projekt *Pilot G/GP* podporuje tvorbu a realizaci ŠVP na gymnáziích, a *Pilot S* tvorbu a ověřování pilotních školních vzdělávacích programů na vybraných středních odborných školách a středních odborných učilištích. Obsahem projektu *Pilot ZUŠ* je zajistit podporu pro pilotní a partnerské základní umělecké školy při zavádění nového kurikula do praxe včetně procesu autoevaluace.

Projekt *Koordinátor* - národní projekt řešící zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe. Ze závěrů výzkumného šetření tohoto projektu vyplynulo, že nejproblémovější oblastí v průběhu tvorby školního vzdělávacího programu bylo respondenty označeno rozpracovávání klíčových kompetencí (64 % označuje jako „zcela zásadní“ nebo „poměrně velký“ problém) a autoevaluace školy (60 %). Tento výzkum se stal podkladem pro zdůvodnění projektů připravovaných NIDV v rámci Programovacího období 2007 - 2013, a to konkrétně projektů s pracovním názvem „Systém DVPP“, „Podpora práce učitele“, „Autoevaluace I. a II.“.

Z výzkumu rovněž vyplynula potřeba poradenství v oblasti ŠVP. V této souvislosti NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání) ve spolupráci s VÚP připravila poradenská centra na krajských pracovištích NIDV.

INOSKOP - hlavním cílem projektu bylo poskytnout 12 pražským základním školám určitou specifickou podporu při jejich úsilí o zvyšování kvality vzdělávání škol, které již měly zkušenosti s dílčími inovacemi, byly ochotny

s podporou realizačního týmu pracovat na svém rozvoji a své úspěchy i neúspěchy sdílet nejdříve s ostatními školami v projektu INOSKOP. Záměrem bylo naučit školy plánovat, realizovat a vyhodnocovat svůj rozvoj a tím se svým charakterem přiblížily organizacím, které lze označit jako „učící se“. Taková nabídka vnější podpory zatím u nás není.

Cílem podpory byla realizace nastartování procesů rozvoje školy uvnitř škol samotných prostřednictvím vypracování plánu pedagogického rozvoje školy, jeho vyhodnocení, stanovením nových priorit tedy podpoření autoevaluačních procesů směrem ke škole jako učící se organizaci.

Podpora přinesla výrazné pozitivní změny v připravenosti ředitelů realizovat autoevaluační procesy jako předpoklad učení škol jako organizací.

Ze závěrů celého projektu vyplývá, že školy vnější odbornou podporu potřebují. Navíc se školy mezi sebou liší jak z hlediska chápání smyslu autoevaluačních procesů, tak z hlediska míry porozumění dané problematice, protože školy mají odlišné zkušenosti s realizací těchto procesů.

Cesta ke kvalitě - je současně probíhající národní projekt MŠMT s plným názvem „Autoevaluace - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“. Realizuje ho Národní ústav odborného vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání, je financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky.

Cílem projektu je podpořit autoevaluační procesy na školách (MŠ, ZŠ, G, SOŠ, SOU, ZUŠ) a vhodně provázat autoevaluaci a externí evaluaci ve spolupráci se školami, zřizovateli a ČŠI tak, aby bylo zajištěno trvalé zvyšování kvality.

V rámci projektu se předpokládá vytvoření strukturované nabídky ověřených evaluačních nástrojů a postupů, podpůrný poradenský systém, podpoření sdílení zkušeností mezi školami, vytvoření systému vzdělávání vedoucích pracovníků škol, koordinátorů a poradců pro evaluaci, metodiky posuzování kvality autoevaluačních procesů a výstupů s nabídkou vzdělávání pro zřizovatele a ČŠI.

V rámci projektu a podpory školám již byly vytvořeny první výstupy. Školám „na pomoc“ přichází „Kritéria hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy“ (příloha č. 2). Kritéria jsou členěna podle jednotlivých oblastí kvality vlastního hodnocení a jsou určena především k reflexi

autoevaluačních činností. Stávají se i určitým návodem, jak autoevaluaci dobře naplánovat a realizovat. Počítá se s jejich postupným zpřesňováním a úpravami dle podnětů z praxe. Kritéria v jednotlivých oblastech byla rozčleněna na 14 subkritérií a pro jejich formulaci byla zvolena otázka.

Projekt Efektivní autoevaluace škol (ESSE) - na projektu se podíleli inspektoři a učitelé ze 14 školských systémů. Zabýval se faktory, které ovlivňují efektivitu autoevaluace ve školách. Probíhal od roku 2001 do roku 2003.

Systém „ESSE“ obsahuje dva soubory indikátorů kvality. První hodnotí kvalitu externí podpory autoevaluace škol a druhý hodnotí efektivitu autoevaluace škol. Je důležité si uvědomit, že indikátory se soustředí na jinou úroveň, než mnoho souborů indikátorů, které v současné době inspektoři a školy používají. Zatímco soubory indikátorů jsou obvykle vytvořeny tak, aby bylo možné je použít přímo k hodnocení řady klíčových aspektů opatření zaváděných do praxe, indikátory ESSE jsou vytvořeny tak, aby se používaly na úrovni metaevaluace. Jsou zaměřeny na hodnocení efektivy samotného procesu autoevaluace škol a kvality poskytnuté externí podpory. Tyto indikátory ESSE nenahrazují tradičnější soubory indikátorů, spíše je doplňují na jiné úrovni.

Pokud jde o ověřování autoevaluace v zahraničí, velmi cenným zdrojem dat je dosud patrně nejvýznamnější pilotáž autoevaluace ve školách – projekt *Evaluating Quality in School Education (dále jen EQSE)*, který byl realizován v letech 1997-1998 na 101 školách v 19 zemích Evropy.

Závěr pilotáže lze shrnout slovy: autoevaluace je významným prostředkem rozvoje školy – může podnítit snahy o zkvalitňování práce škol, je třeba ji podporovat na všech úrovních od centrální školské politiky až po úroveň školy.

V podobném duchu vyzněly i další významnější mezinárodní projekty zaměřené na autoevaluaci, například projekt *Self-evaluation of Quality and Learning of Schools (SEQuALS, 2001)*.

Poznatky, které byly získány v projektu *EQSE*, potvrzují také, jak uvádí Pol³⁰, zkušenosti, které byly získány při pilotáži autoevaluace v českých školách

³⁰ Pol, M. *Škola v proměnách*. 2009

v rámci projektu „*Bridges across Boundaries: crossdisseminating quality development practices for schools in Southern and Eastern Europe*“ v českém překladu „*Mosty přes hranice*“ . Tento projekt probíhal v letech 2004-2005. U nás se projektu zúčastnilo šest základních a středních škol. Jak formálně tak personálně navazoval na rozsáhlý evropský projekt, uvádí Pol dále, a byl zamýšlen jako pilotáž autoevaluace škol v některých zemích, které se projektu EQSE nezúčastnily – v České republice, Maďarsku, Polsku, Portugalsku, Řecku, Slovensku, Švýcarsku. Českou účast v projektu koordinoval Ústav pedagogických věd FF MU Brno pod vedením Milana Pola.

Své poznatky z pilotování autoevaluací na českých školách shrnul takto:

- **dovednost společné práce**

- v jistém smyslu tedy jde o kolektivní dovednost, nestačí, když mají dovednosti osvojení jedinci, základem je schopnost společného kolektivního výkonu

- **autoevaluace jako proces**

- smysluplná autoevaluace není jednorázovým aktem, je třeba přemýšlet o souboru jednotlivých kroků, které spolu souvisí, navazují na sebe, cyklicky se opakují, i když jsou inovované

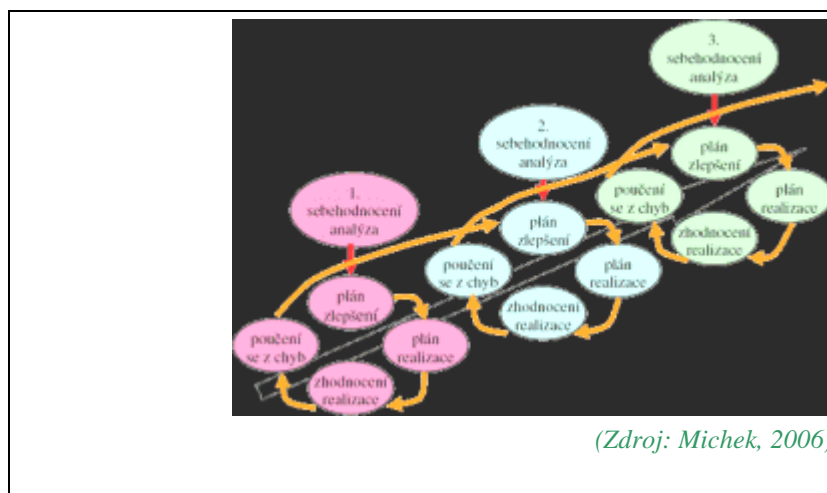
Fáze autoevaluace (Smith, 2002) lze potom rozčlenit:

- 1) plánování evaluace
- 2) stanovení priorit
- 3) výběr z priorit
- 4) sběr dat
- 5) analýza dat
- 6) zprávy o výsledcích
- 7) využití dat.

Jak by měla promyšlená autoevaluace vypadat, aby se vyznačovala vzrůstající kvalitou jednotlivých dílčích procesů ukazuje následující obrázek.³¹

³¹ Michek používá termín *sebehodnocení*. Pro zjednodušení jej lze považovat za synonymum termínu *autoevaluace* (s oporou např. o Průchu, 1996), i když jsme si vědomi, že lze vidět mezi těmito dvěma termíny i dílčí rozdíly.

Obrázek č. 1: Autoevaluace ve vývojovém pohledu



- **autoevaluace jako projekt**

- zavedení autoevaluace do života školy tak, aby se stala jeho součástí není snadné. Z hlediska řízení školy se jedná o projekt určitého druhu a je třeba zvážit všechny základní aspekty projektového řízení. V této souvislosti se Polovi osvědčuje holistický koncept řízení iniciativ nazvaný „Od vize k akci“, jehož autory jsou Schaefer a Voors (1996). Tyto iniciativy aplikoval na autoevaluaci s potřebou se soustředit na:

- přijetí myšlenky autoevaluace

prakticky u každé změny, která přichází do školy zvenčí, nelze očekávat její jednoznačné přijetí lidmi ve škole. Povinnost autoevaluace je nařízena zvenčí, že může mít pro školu i pozitivní efekt, je třeba zúčastněné přesvědčit. Prospěš může intenzivní informační podpora nebo poukázat na příklad pozitivního potenciálu autoevaluace.

- reálná potřeba autoevaluace

myšlenka projektu musí být podpořena existující potřebou. Ve školách, které se snaží zvýšit kvalitu své práce společně, bude větší šance identifikovat potřebu autoevaluačních procesů. Příznivá bude i situace, kdy tuto potřebu budou pociťovat jen někteří lidé a bude vztahována k autoevaluaci pouze vybraných oblastí chodu práce školy. Tím směrem by měla být autoevaluace zaměřena

nejdříve. Omezení u nás vytváří vyhláška³², která určuje, které oblasti mají být v průběhu určité doby předmětem autoevaluace ve škole.

- vytyčení směru

spočívá ve formulování jasného cíle nebo cílů, které vycházejí ze zhodnocení reálných možností - srovnání mezi myšlenkou, zadáním a reálně pociťovanou potřebou. V zájmu dlouhodobého procesu je zásadní, aby takové vytyčení bylo výsledkem určité shody názorů, kompromisy obvykle neposkytují hodnotový základ pro dlouhodobější snahy. Cíl by měl být jasný všem, koho se věc bude týkat, ať již v menší, či větší míře.

- vztah lidí k věci

se vytváří spolehlivěji, když mají lidé možnost se na ní aktivně a hodnotně podílet. Získání lidí pro věc může být spojeno s delegováním. Přílišné delegování však podobně jako nemožnost smysluplné účasti oslabují lidem možnost vytvořit si silnější vztah lidí k věci. To platí i pro autoevaluaci, která je velmi citlivým procesem. Někteří vedoucí pracovníci škol nepovažují delegování na učitele (a už vůbec ne na žáky nebo rodiče) za dobrý nápad. Potom se autoevaluace může jen stěží stávat kolektivním procesem, do kterého se lidé budou ochotně zapojovat, obzvlášť trvá-li tato situace dlouho.

- spolupráce

je jednou z možností, jak autoevaluaci realizovat. Pověřit hlavními činnostmi určitou skupinu nebo skupiny. Může jít o skupinu složenou z lidí zastávajících ve škole různé role nebo o skupinky zaměřené na některé aspekty

³² Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., v platném znění

autoevaluace. V takových případech je třeba respektovat zákonitosti fází vývoje skupin a týmů.

- strukturování práce a času

do jednotlivých kroků je pro úspěch autoevaluace významné. Je důležité, aby pokud možno každý z členů pracovní skupiny měl možnost zúčastnit se klíčových aktivit - tedy aby nedocházelo k tomu, že někdo bude mít možnost podílet se přímo na činnostech hlavních a jiný bude spíše asistovat u méně důležitých. Mají-li být do věci vtaženi např. žáci nebo rodiče, není to úkol snadný, ale je velmi důležitý, jde o skutečně hodnotnou účast lidí na věci.

- zdroje

si vyžaduje práce na autoevaluaci - čas, prostory, materiál, know how apod. Pokud nejsou k dispozici, iniciativní skupině nebo uskupení těch, kteří jsou ochotni se na věci podílet, nadšení dlouhodobě nevydrží.

Uvedený model, jak doporučuje Pol, lze použít při plánování i při vlastní realizaci autoevaluace, ale také např. jako „kontrolní seznam“ při metaevaluaci, při evaluaci procesu autoevaluace ve škole.

- ***předem jasné podmínky***

důležitým krokem k úspěšnosti projektu autoevaluace je dohodnutí předem na obecných podmínkách realizace věci a na jejich dodržování se všemi jeho účastníky a zainteresovanými lidmi. Týká se to například časových, finančních i dalších nároků, stejně jako dělby rolí: kdo bude sbírat data, kdo interpretovat, i způsobů informování. Podobně je velmi důležité pokusit se předem dohodnout na obsahu základních kategorií, s nimiž se bude v průběhu evaluační práce nakládat: od tématu k motivu, kritériím, indikátorům úspěchu a nástrojům evaluace;

- **vedení školy a autoevaluace**

je poměrně rozšířený mýtus, že autoevaluace je věcí vedení školy. Empirické doklady skutečně potvrzují, že vedení školy má významný vliv na úspěch autoevaluace ve škole (Saunders; 1999). A vedení samozřejmě nese odpovědnost za to, zda a jak je autoevaluace ve škole zvládána. V pilotních snahách stejně jako v aktivitách projektů *EQSE* či *SEQuALS* se osvědčilo, když vedení školy nastavilo základní pravidla autoevaluace, vytvořilo skupinu zájemců o věc a potom koordinovalo kontakt skupiny s vedením a se zbytkem školy. Stejně tak je důležité v rámci iniciativní skupiny nastavit dělbu práce a rolí. Jak v takových případech může spolupráce vedení školy a iniciativní skupiny fungovat, uvažoval Marx³³ (1999) takto:

Řízení prostřednictvím ustavení seberegulující se skupiny:

- 1) Ředitel dochází se skupinou pracovníků ke shodě v tom, že se budou angažovat na **společném úkolu** realizovat určitý plán;
- 2) ředitel určuje, kdo bude vykonávat funkci vedoucího pracovní skupiny; vedoucí skupiny by měl být kompetentní k vedení skupinových procesů rozhodování podle pravidel **participativního vedení**;
- 3) ředitel s pracovní skupinou důkladně diskutuje celkový plán školy: jeho cíle, fáze, standardy, rozpočet apod. a ukazuje, že plán je vytvořen v souladu s obecnou politikou školy;
- 4) ředitel naznačuje, v jakých oblastech má pracovní skupina **volnost** pro vytváření svého vlastního plánu;
- 5) ředitel požaduje, aby se členové pracovní skupiny dohodli – v rámci naznačené míry volnosti - na **plánu skupiny** (cílech, záměrech, standardech, dostupném rozpočtu a jiných prostředcích, časovém rozvrhu apod.) a také na tom, v jaké oblasti a nakolik samostatně bude skupina na realizaci tohoto plánu pracovat;
- 6) **pracovní skupina navrhuje** svůj vlastní plán řediteli; z tohoto návrhu je jasné i to, jakým způsobem a jak často bude skupina podávat řediteli pravidelné zprávy o práci skupiny;

³³ Marx, E.: Dva extrémní způsoby řízení pracovníků/učitelů zaměřené na cíl realizovat plán změny určité situace. *Rukopis pro potřeby projektu ZMENA*. Driebergen - Brezno, 1999

- 7) pokud ředitel s tímto návrhem souhlasí, může začít skupina plán realizovat;
- 8) skupina informuje ředitele během procesu realizace plánu v pravidelných intervalech, ale také v případě neočekávaných událostí;
- 9) v rámci pracovní skupiny vykonávají její členové specifickou vzájemnou **kolegiální kontrolu**; vedoucí skupiny má ve skupině specifickou kontrolní funkci.

Pro vytvoření seberegulující se skupiny jsou přitom důležité především **tři podmínky**:

- dostatečné sociální a manažerské dovednosti ředitele vedoucího pracovní skupiny a také členů skupiny;
- kultura školy konzistentní s politikou školy jako celku;
- kultura učení se v rámci skupiny - vyjádřitelná mottem „za případné nedostatky jsme společně odpovědní“.

Autoevaluace se týká také etická dimenze. Pro vedoucí pracovních skupin autoevaluace by mohly být zajímavé podněty Altrichtera³⁴ a Maritzena³⁵, významných protagonistů výzkumu a rozvoje škol z Rakouska a Německa, kteří uvádějí pro ty, kteří autoevaluaci povedou, několik podnětů k etice evaluace:

- nepracujte sami
- seznamujte všechny relevantní osoby a skupiny se způsobem, rozsahem a funkcí evaluace
- vybavte se mandátem legitimních rozhodovatelů
- začleňujte lidi přímo zainteresované a alespoň hovořte s těmi, kteří jsou zainteresovaní nepřímo
- informujte pravidelně o průběhu
- diskutujte a domlouvejte se na cílech, formách a procesech

³⁴ Altrichter, H.: The Concept of Quality in Action Research: Giving Practitioners a Voice in Educational Research. In: Schratz, M. (ed.): *Qualitative Voices in Educational Research*. London: Falmer Press, 1993, s. 40 - 55

³⁵ Maritzen, H.: Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: *Pädagogik*, 1996, 48, č. 1, s. 25 - 29

- sjednávejte si před sběrem dat svolení, obstarávejte si „vlastnická“ a „přístupová“ práva k datům
- zdůrazňujte mnohočetnost pohledů
- nakládejte obezřetně s daty a respektujte nárok na důvěrnost
- přiřazujte data, analýzu a hodnocení k veřejně vyhlášeným kritériím
- zamezujte neúspěchům v důsledku nepřesných nebo jednostranných dat - své výroky si před jejich zveřejněním (i interním) ověřte v komunikaci s příslušnými lidmi
- buďte sami připraveni podstupovat evaluaci
- vyvozujte důsledky
- snažte se výše uvedené principy dále šířit mezi těmi, kteří jsou v evaluaci tak či jinak zainteresováni.

- **čeho a koho se týká autoevaluace**

Je málo realistické si představovat, že autoevaluaci je nutno realizovat se všemi lidmi ve škole a všichni s ní musejí souhlasit. Málokdy jsou našim představám nakloněni všichni. Platí to i o představě autoevaluace. Přínosné jsou i ty snahy o autoevaluaci, do nichž se zapojili jen zájemci a ostatní byli o věci průběžně informováni a v zásadě souhlasili s její realizací. V počátcích lze na mnohých školách považovat za úspěch, když se autoevaluace zúčastní jen učitelé, kteří nebudou mít zájem vtahovat do autoevaluace žáky, rodiče nebo jiné účastníky školního života. Lidé si potřebují si vše nejdříve sami vyzkoušet, vyrovnat se s vlastními pochybnostmi. Rozvinutá podoba autoevaluace by potom už měla zahrnovat iniciativu učitelů, neučitelského personálu, žáků i rodičů. Pol (2009, str. 100) uvádí, že *„již v pilotním projektu se sice ukázaly snahy vtáhnout žáky a v některých případech i rodiče do autoevaluačních snah jako velmi přínosné a snad až překvapivě vstřícně přijímané žáky, ale i řadou rodičů. K takovému stavu ovšem někdy vede dlouhá cesta.“* Podobně je to s vymezením předmětu autoevaluace – je praktické i zásadně důležité, aby nešlo o celou školu, všechny oblasti její činnosti. Výběr témat je otázkou priorit školy, není-li dohodnut nebo vymezen vnějšími subjekty. Měla by to být dohoda v rámci školy.

Přitom platí hlavně v začátcích se takticky věnovat méně rozsáhlým a méně komplexním oblastem - zvyšuje se tím šance na úspěch důležitý pro ochotu lidí dále pokračovat v procesu autoevaluace.

- **rozmanitost metod a technik**

Pro realizaci autoevaluace byla již vyvinuta řada instrumentů, mnoho se jich dá užít ve škole jen po malém přizpůsobení, jiné je třeba adaptovat více, některé se nemusí vůbec hodit, i když si je na jiných školách chválí. Řadu nástrojů si mohou školy vytvořit samy nebo se na nich v určité míře autorsky podílet. Mají potom svou cenu již samotným procesem svého vzniku, diskuse o tom, co by měly obsahovat a proč. Byla by škoda zůstat jen u užívání dotazníků v mylném přesvědčení, že jde o jednodušší cestu. Ve skutečnosti je to cesta náročná na přípravu a administraci dotazníku i na zpracování a interpretaci získaných dat. Správně použité a často jednodušší instrumenty jsou často účinnější, a při jejich uplatnění i zábavnější. Je vhodná i jejich kombinace. Někdy se projevuje snaha uplatňovat ve školách v rámci autoevaluace hotové, dodané a jednotné měřicí nástroje, které v řadě případů vnášejí cizorodou normu a nevedou k poznání skutečného stavu věcí v dané škole. V některých případech jde dokonce o snahu měřit neměřitelné, ignorovat význam toho, co je sice neměřitelné, ale zásadní pro život a práci ve škole. Jednoduchá a rychlá řešení mají svou přitažlivost, v tomto případě se však mívá účinkem. U instrumentů dodávaných zvenčí lidé nemusí cítit, že jde o jejich instrumenty pro jejich školu. Spolupráce na procesu tvorby a diskutování o věcech nejsou vedlejším efektem – vzniká zde skutečný dialog o věcech společného zájmu.

- **autoevaluace a změna**

přijetí rozhodnutí o realizaci autoevaluace ve škole obvykle vyvolává další kroky, které vedou často ke změnám. Autoevaluace, při níž bychom dospěli jen k poznání daného stavu a u jeho konstatování skončili, může být považována za zbytečnou, pokud ovšem zjištěný stav nebudou zúčastnění považovat za natolik dobrý, že by jej nebylo nutné nijak měnit. Autoevaluací obvykle vše jen začíná. Návaznost autoevaluace a procesu změny bývá často poměrně problematická. Lidé obvykle nevítají změny, které se týkají především jich samých. Jistou roli

v takovém případě mohou sehrát vedoucí pracovníci škol, pokud ovšem nebude změna zaměřena na vedení školy.³⁶ Kritičtí přátelé nemusejí mít v takových případech dostatečnou sílu. I proto se považuje za nutné vztahovat vnitřní evaluaci k evaluaci vnější a hledat možnosti vhodného spojení, dodávají titíž autoři, vycházející z belgického (vlámského) kontextu.

- **hodnotu mají nálezy přijaté lidmi**

závěry o kvalitě určitého stavu chodu školy mohou být pro školu vnímány jako významné teprve, když je ostatní ve škole působící lidé, kteří se autoevaluace nezúčastnili, přijmou za významné. Dojde-li k jejich nesouhlasu, nezbyvá než hledat dál a snažit se dospět k obrazu reality, který bude rozpoznatelný velkou většinou. Důležité také je, nakolik jsou interně vytvořená hodnocení ve škole také odpovídající. Autoevaluace může ve škole dokonce i utužit nezdravé poměry, upozorňují Devos a Verhoeven³⁷, kteří ověřovali výsledky autoevaluace u několika škol. V některých případech se s hodnocením škol vcelku shodli, v jiných ale nikoli. Alvik³⁸ připomíná v podobné souvislosti, že člověk má tendenci vidět to, co vidět chce, proto je třeba se dívat na zjištění autoevaluace kriticky, z pozice metaevaluace, nejlépe snad za pomoci někoho zvenčí - např. kritického přítele. *„Současně však platí, že pro školu mají význam nálezy „objektivně“ změřené i ty, které vznikly „subjektivně“, např. pocitovými výpověďmi zúčastněných. To platí i pro indikátory - jako významově závažné lze vnímat například i pocity většího vnitřního klidu učitelů poté, co byl změněn některý rušivý moment v jejich práci apod.“* (Pol; 2009, str. 101)

- **bezpečná a diskrétní informovanost**

autoevaluace má větší šanci na úspěch, půjde-li o proces bezpečný pro všechny zúčastněné i pro všechny další, jichž se nějakým způsobem dotýká. Účelem není hodnotit jednotlivce nebo skupiny lidí, ale spíše role a procesy, které mezi nimi probíhají z hlediska kvality práce školy. Všichni by ale měli mít

³⁶ Devos, G. - Verhoeven, J. C.: School Self-Evaluation - Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. In: *Educational Management and Administration*, 2003, 31, č. 4, s. 403 - 420

³⁷ Devos, G. - Verhoeven, J. C.: School Self-Evaluation - Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. In: *Educational Management and Administration*, 2003, 31, č. 4, s. 403 - 420

³⁸ Alvik, T.: *Self-Evaluation: A Whole School Approach. CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development*. Dundee: CIDREE, 1996a.

k dispozici informace o začátku, průběhu i výsledcích autoevaluace a způsobech práce s nimi. Důležité je jim porozumět. „*Porozumění datům chce čas. A vzhledem k tomu, že čas je obvykle omezený, může vzniknout stres nebo frustrace, pokud lidé data plně nepochopí. Protože víme, že nejsou důležitá data, ale významy, jaké jim dáváme, je třeba s touto frustrací pracovat. Čas pro reflexi, čas pro ilustraci, hru rolí a simulaci je často časovou úsporou,*“ uvádějí o těchto situacích Dalin, Rolff a Kleekamp³⁹. Výsledky autoevaluace jsou především majetkem školy a škola by měla dostat možnost rozhodnout, jak s nimi zacházet.

- **vnější podpora**

především na počátku realizace autoevaluace se vyplácí přizvat na pomoc někoho zvenčí. V zahraniční praxi byl zaveden pojem ***kritický přítel*** - osoba, která nabízí vnější zrcadlo těm, kteří o ně stojí, může sloužit i jako poradce školy. V omezené míře je podobná pomoc již dostupná i u nás - ale systematická nabídka zatím není, v zásadě záleží na škole, je-li schopná někoho pro tuto činnost najít, ale především také zaplatit. V případě autoevaluace je potřebné vytvářet a nabízet různé formy podpory školám. Podpora by měla být formou individuální podpory pro jednotlivé školy, formou dalších aktivit učení a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i formou vytváření sítí spolupracujících škol a jejich vzájemné komunikace a zveřejňování a diskutování příkladů dobré praxe apod. Některé zdroje inspirace jsou již dostupné, jiné se teprve připravují.

Podpora by však jistě měla přijít i ze strany státních orgánů školské politiky formou pravidelného vyhodnocování funkčnosti aktuálního nastavení autoevaluačních iniciativ v různých zemích upozorňuje na potřebu hledání a udržování rovnováhy mezi otevřeností a uzavřeností autoevaluačních systémů. U příliš uzavřeného systému s detailně předepsanými jednotlivými kroky, postrádá prováděná autoevaluace energii a vynalézavost, lidé se cítí bezmocní. V zemích, kde jsou autoevaluační systémy zase příliš otevřené, zůstávají lidé často zmateni, nevědí, co se od nich přesně očekává.

³⁹ Dalin, P. - Rolff, H.-G. - Kleekamp, B.: *Changing the School Culture*. London: Cassell, 1993

I u nás autoevaluace bude ovlivňována několika silami. Britští autoři Ruud a Davies⁴⁰(2000) zdůrazňují nejméně čtyři vlivy, které obvykle formují autoevaluační snahy:

- dopad centrálních iniciativ;
- požadavky inspekce;
- role místních úřadů v procesu zdokonalování práce školy;
- účel autoevaluace vymezený školou.

Hledat a nacházet rovnováhu, tedy přicházet s nástroji, které by školám pomohly autoevaluaci smysluplně zvládat, je třeba i u nás. Bez zvládnuté praxe autoevaluace budou školy obtížně schopné získávat podložená data vlastními silami a spojovat je s podněty z vnější evaluace. Těžko budou hledat směr, kudy se vydat dál na své cestě.

4. 4. Východiska pro autoevaluaci školního kurikula - kurikulární reforma českého školství

Důvody pro komplexní reformu systému vzdělávání v České republice byly čerpány ze dvou oblastí:

a) ekonomické a společenské

jako nejdůležitější se jeví změna pracovního trhu, schopnost reagovat na stále se měnící pracovní a životní podmínky, schopnost pracovat s informačními zdroji, potřeba flexibilní a přizpůsobivé pracovní síly,

b) vnitřní - ze samotné školy:

vzdělávání nemotivuje žáky, české školství se na všech stupních a úrovních škol soustřeďuje na memorování faktů a práce s informacemi spočívá v pouhém opakování těchto naučených vědomostí, chybí důraz na schopnost naučit žáky a studenty se dále učit, patří sem i nedostatečné společenské a finanční ocenění učitelů.

⁴⁰ Rudd, P. - Davies, D.: Evaluating School Self-Evaluation. *Příspěvek přednesený na British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7. - 10. září 2000, s. 403 - 420*

Nejobecněji jsou stanovené cíle vzdělávání uvedeny v Národním programu rozvoje vzdělávání. Tento dokument je závazný pro všechny účastníky a je garantovaný státem.

Osobní, pracovní a společenské změny, kterých je v průběhu lidského života celá řada, reflektují potřebu celoživotního učení. Úspěšnost získávání a užití znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí je důležitým faktorem při prosazování zaměstnanosti, ekonomického růstu celkové schopnosti rozvoje demokratické společnosti. V této souvislosti se dnes hovoří o monitorování pokroku při uskutečňování politických iniciativ v oblasti celoživotního učení.

Vlády jednotlivých států EU (Evropská unie) se shodují na tom, že se má investovat do vzdělávání. Jsou to vize, které v podstatě sjednocují Evropu. Konkurenceschopnost každé země závisí na konkurenceschopnosti Evropy jako celku. Evropa má z pohledu Evropské unie společný rozpočet, umožňuje efektivní výměnu informací, dává možnost integrovaného vývoje a výzkumu atd. Ekonomika se promítá do oblasti vzdělávání prostřednictvím trhu. Trh nejen požaduje, ale i nabízí pracovní síly, které disponují různou kvalifikací. Zaměstnanost patří k nejvíce řešeným sociálně-politickým oblastem. Potřeby trhu vyvíjejí tlak na orientaci vzdělávací politiky, strukturu studijních oborů a především praktickou přípravu absolventů škol základních, středních i vysokých.

Vidíme, že nestačí potřebné znalosti, dovednosti, zkušenosti a kompetence si „pouze“ osvojit, důležitý je také jejich další rozvoj. Podpora osobního a profesního rozvoje jednotlivců je přínosem jak pro ně samotné tak také pro školy, ale i pro další vzdělávací instituce a zaměstnavatele.

Pro management školy je jedním z nejdůležitějších úkolů v oblasti pedagogického řízení posledních let stanovit školní vzdělávací program – školní kurikulum. Vychází při tom z vnějších i vnitřních determinantů, které školu jako fungující systém ovlivňují. „Školu chápeme jako determinovaný, řízený a současně relativně autonomní dynamický sebeřídící systém.“⁴¹

Jedním z nejdůležitějších vnějších determinantů školy je Ministerstvo školství, mládeže, tělovýchovy a sportu, které určuje legislativní podmínky dané vládní politikou státu a tím přímo ovlivňuje kvalitu ve vzdělávání. Z dokumentů vzájemně na sebe navazujících a zabývajících zvyšováním kvality vzdělávání je

⁴¹ Kalous J., Bacík, F., Svoboda, J. a kol.: *Kapitoly ze školského managementu*, Praha (str. 22)

třeba vycházet v současné době i při procesu autoevaluace školního kurikula základní školy:

- ❑ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha⁴²
- ❑ školský zákon⁴³; o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – stanoví závaznost Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a povinnost každé vzdělávací instituce pracovat podle školního vzdělávacího programu
- ❑ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁴⁴ - je výchozím dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu
- ❑ novela vyhlášky č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005, a kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení
- ❑ dlouhodobý záměr vzdělávání na úrovni kraje

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

zdůrazňuje k problému evaluace především důraz na autonomii školy a propojení autoevaluace s externí evaluací: „V decentralizovaném systému se značně posiluje význam evaluace – hodnocení nejen práce jednotlivých žáků, ale i celé školy a celé vzdělávací soustavy, případně jejích částí a sektorů. Vyšší míru samostatnosti škol v rozhodování je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna jejich kvalita i efektivita. Existující vnější evaluace ČŠI bude doplněna vnitřní evaluací školy, sebereflexí úsilí o změnu a dosažení vysoké kvality. Bude vycházet ze směrnic (metodiky, kritérií a standardů) vypracovaných pod vedením ČŠI.“⁴⁵

⁴² MŠMT, *Národní program vzdělávání v České republice, Bílá kniha*, 2001

⁴³ Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

⁴⁴ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2005

⁴⁵ MŠMT, *Národní program vzdělávání v České republice, Bílá kniha*, 2001 (str.92)

školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, resp.:

- § 12 odst. 1 a 2 zákona č. 561/2004 Sb. uvádí:

(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.

(2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.

V odstavci 5 téhož paragrafu se také hovoří o tom, že za dodržení podmínky předem zveřejněných kritérií hodnocení je i zřizovatel školy oprávněným subjektem k provádění hodnocení školy:

(5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

- § 28 odst. 1, písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. uvádí:

(1) Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci:

e) výroční zprávy o činnosti školy, zprávy o vlastním hodnocení školy.

Potřebný řád do celkového pojetí vlastního hodnocení školy vnesl však až prováděcí předpis školského zákona, který vymezil jeho náležitosti:

novela vyhlášky č. 225/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 15/2005 Sb., a kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení.

Rámcovou strukturu, pravidla a termíny **vlastního hodnocení školy** vymezuje novela vyhlášky č. 225/2009 Sb., v platném znění. V § 8 novelizované vyhlášky došlo ke změně názvu. Je uveden název „rámcová struktura vlastního hodnocení školy“ a vypuštěn dovětek „kritéria hodnocení školy“. Smyslem vypuštění tohoto dovětku je zřejmě posílení cíle obecně a navržené struktury tak, aby si každá škola v daném rámci mohla volit **oblasti a podoblasti vlastního hodnocení**, které jsou pro ni významné vzhledem k její činnosti a konkrétní

situaci. Škola by měla mít také na mysli, že to, co si zvolí do autoevaluačního plánu, bude muset sledovat i vyhodnotit. Ze znění vyhlášky vyplývá požadavek na to, aby škola prováděla vlastní hodnocení sama. Požadavky na stanovení cílů, posouzení jejich plnění a porovnání plnění v čase, posouzení oblastí, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků a které je třeba zlepšit, navrhování opatření ke zlepšení, to vše nemůže za školu učinit nikdo jiný. Pouze škola sama umí postihnout svoje specifika a zvážit svoje možnosti. Ví, kde jsou její silné i slabé stránky a čeho chce v budoucnosti dosáhnout.

Vlastní hodnocení školy podle § 8, odst. 1 vyhlášky č. 15/2005 je vždy **zaměřeno** na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,
- b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,
- c) oblasti, uvedené v odstavci 2, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,
- d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.

Vyhláška č. 15/2005 v § 8, odst. 2., písm. b) určuje také **hlavní oblasti vlastního hodnocení školy**, podle vyhlášky jsou to vždy:

- a) podmínky ke vzdělávání,
- b) průběh vzdělávání,
- c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,
- d) výsledky vzdělávání žáků,
- e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,

- f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání ekonomickým zdrojům.

V § 9, odst. 1 novely dané vyhlášky byla prodloužena periodičita zpracování zprávy o vlastním hodnocení školy z původně 1 až 2 let na 3 roky. Jedná se o zpracování zprávy, nikoli o provedení procesu vlastního hodnocení, vlastní proces by měl být prováděn pravidelně po celé tříleté období a následná zpráva je souhrnem zjištěných dat. Návrh struktury vlastního hodnocení školy je ředitel školy povinen projednat s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit. Předpokládáme tedy, že se bude jednat o návrh předem stanovených oblastí, podoblastí, evaluačních nástrojů, kritérií, metod a ukazatelů společně sdílených všemi zúčastněnými. Samotné vlastní hodnocení školy je třeba projednat do 31. října následujícího školního roku.

Vyhláška přímo určuje, že by se škola měla zaměřit na oblasti, ve kterých dosahuje dobrých výsledků, ale i na oblasti, v nichž by se měla zlepšit, jinými slovy tedy buď svoji kvalitu potvrdit a udržet nebo se zaměřit na její zlepšení. V tom je cíl a vlastně i podstata procesu vlastního hodnocení školy.

„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - stanoví povinnou strukturu školního vzdělávacího programu. Její součástí je i autoevaluace školy, pro kterou jsou stanoveny povinné kategorie⁴⁶:

- oblasti autoevaluace
- cíle a kritéria autoevaluace
- nástroje autoevaluace
- časové rozvržení evaluačních činností.

Dlouhodobý záměr vzdělávání na úrovni kraje

- od roku 2003 si každý kraj v intervalu dvou let vytváří podle svých podmínek priority a cesty vlastního rozvoje vzdělávání, na které školy musí také reagovat, protože podmínky, priority a cesty rozvoje ve všech krajích nejsou stejné.

⁴⁶ „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT, str. 119

I když je vlastní hodnocení uloženo školám jako povinnost školským zákonem od počátku roku 2005, nemůžeme jednoznačně konstatovat, že by se jím nezabývaly již dříve. Vlastní hodnocení mnoho škol zpracovávalo formou písemné zprávy. V této zprávě školy zdůrazňovaly své koncepční záměry, využívaly ji jako podklad při tvorbě výroční zprávy (od roku 1995 vznikla povinnost školy vypracovávat výroční zprávu školy) a poskytovaly ji také České školní inspekci při její inspekční činnosti ve škole. Tyto sebehodnotící zprávy měly většinou spíše podobu zcela individuálního charakteru, vyplývající z rozdílnosti přístupů k pojetí procesu vlastního hodnocení, který byl v jednotlivých školách uplatňován. Ale již v tomto období se některé školy snažily využívat některý ze známých nástrojů pro zajišťování kvality a sebehodnocení nebo jeho určité prvky.

Pokud zaměříme svoji pozornost na analýzu oblastí a kritérií školního kurikula, které může škola v procesu autoevaluace využít, vyplývají:

- ze základních státních dokumentů
- z individuálních podmínek každé školy.

Státní kritéria jsou závazná pro všechny školy, individuální kritéria můžeme chápat jako nadstandartní kritérií státních. Státní kritéria vymezují především cíle vzdělávání, obsah a podmínky vzdělávání a podmínky hodnocení. Pro potřebu škol jsou státní kritéria tedy určena Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a výše zmíněnými dokumenty.

Individuální kritéria vycházejí z vlastních podmínek školy. Abychom mohli něco hodnotit, potřebujeme vědět, čeho chceme dosáhnout, hodnocení se vždy vztahuje především k cíli a možným prostředkům jeho naplnění. Je nutné nejprve charakterizovat specifiku školy, zjistit její současný stav, na jaké úrovni se nachází a čeho chce dosáhnout.

Autoevaluační projekt školy může být zaměřen na různé oblasti z různých hledisek, stanoví i postupné etapy a kritéria autoevaluace. To vše je v plné autonomní kompetenci školy. Proces autoevaluace v sobě může zahrnovat posouzení jak kritérií státních – můžeme říci přímo závazných či hlavních, tak individuálních. Státní kritéria jsou pro všechny školy závazná nebo-li jednotná, určená prováděcími předpisy. Proces autoevaluace je však procesem individuálním, takže škola si může určit cíle, metody i etapy autoevaluace sama.

Jak do tohoto procesu začlení závazné povinnosti nebo jak je sloučí, je v její kompetenci. Důležitý je samotný proces hodnocení, který zůstává, se zaměřením na cíl rozvoje školy.

5. Oblasti, kritéria a indikátory autoevaluace školního kurikula

Samotný autoevaluační projekt školního kurikula a všechny jeho součásti je třeba důsledně promyslet.

Oblasti pokrývají přehledně téměř vše, co lze ve škole hodnotit, ale jsou tak obecné, že je vhodné a účelné je při plánování autoevaluace rozpracovat do konkrétnějších **podoblastí**.

Jako oblasti a podoblasti autoevaluace můžeme charakterizovat ty součásti práce školy, které jsou pro školu důležité, kterým se chce věnovat podrobně a v jejich rámci svou práci také hodnotit. Je proto důležité, aby se na stanovení těchto oblastí a podoblastí pracovníci školy podíleli společně.

V rámci autoevaluace nejsou přímo určeny žádné oblasti, ve kterých by byla škola se povinna hodnotit. V tomto směru mají školy naprostou autonomii, ale také žádnou možnost využití ověřených cest a postupů. Jednou z vhodných možností se jeví využití stanovených oblastí vyhláškou o vlastním hodnocení školy, které jsou závazné. Ta ovšem neurčuje v jakém rozsahu, času ani hloubce se mají oblasti sledovat.

Cíle vždy velmi úzce souvisí s kritérii. Správně formulovaný cíl již obsahuje kritéria. Dokonce by se dalo definovat, že kritérium je základem formulace cíle. Kromě kritéria cíl ještě může pojmenovávat oblast nebo podoblast kvality. Výstižně formulovat cíle můžeme na základě pravidla SMART („chytré“). Podle Bělohlávka (1996, str. 85) SMART „cíle by měly být:

- specifické (**Specific**),
- měřitelné (**Measurable**),
- dosažitelné a reálné (**Achiavable**),
- relevantní, důležité (**Relevant**),
- časově vymezené, termínované (**Timed**)“.

Kritérium je v obecném slova smyslu měřítko pro srovnávání nebo ho také můžeme charakterizovat jako hledisko pro posuzování, znak, který nám umožňuje měřit, posuzovat, zjišťovat nebo určovat kvalitu, vyjadřují žádoucí stav. Téměř každé kritérium lze také rozložit do podrobnějších částí - subkritérií.

Některá kritéria lze zjišťovat jednoduchým způsobem, pro jiná je třeba použít nějaký **evaluační nástroj**. Každá oblast i podoblast kvality může být pokryta více evaluačními nástroji.

Zvolená kritéria a subkritéria umožní následovně zvolit již konkrétní **indikátory (ukazatele)**, pomocí nichž je možné prokázat úroveň dosažených cílů. Nezvalová (2003) je hodnotí jako signály úspěchu používané ke zjištění rozsahu dosažení cíle. Jsou to tedy určitým způsobem měřitelné (statistické) údaje, které vypovídají o současném stavu sledovaného jevu. Kritéria i indikátory však musí být stanoveny ještě před začátkem celého procesu, v opačném případě by pozbyly na významu a výsledky, které bychom zjistili, by mohly být poznamenány našimi dojmy a pocity, nemusely by zachycovat skutečnou realitu.

„Fitz-Gibbon (1996, str. 160) stanovuje charakteristiku dobrých indikátorů:

- musí se vztahovat k výsledkům prováděné aktivity,
- musí se vztahovat k takovým výsledkům, které je možno ve škole dosáhnout, musí být uvedeny do kontextu, souvislostí,
- mají poskytovat zpětnou vazbu,
- měly by být takové, aby byly vnímány jako spravedlivé,
- mají být dosažitelné, reálné,
- jsou dostatečně vysvětleny,
- nesmí podléhat zkreslení,
- jsou ekonomicky dostupné,
- mají pozitivní vliv na chování,
- zlepšují hodnotu „výkonu“.⁴⁷

Podobně jako kritéria musí i indikátory být v souladu se stanovenými cíli. Existují dva způsoby, jak může škola vytvářet kritéria a indikátory:

a) jednak je to tedy modifikace či adaptace stávajících, školy mohou tak využít již existující kritéria nebo indikátory „úspěšných škol“ nebo využít standardů a aplikovat je na podmínky školy; využít mohou také kritéria ČŠI nebo propracovaný systém škol podporujících zdraví;

⁴⁷ VAŠŤATKOVÁ, J., *Úvod do autoevaluace školy*, Olomouc 2006, (str. 121)

b) vytváření vlastních nových originálních – tak již vznikly indikátory v některých projektech, samotné vytváření ale předpokládá široké spektrum znalostí, především didaktických.

Je třeba si uvědomit, že žádné dvě školy nejsou stejné, proto nikdy nebude možné vytvořit takový systém indikátorů, který bychom mohli použít úspěšně na libovolné škole. Samotné zachycování indikátorů může probíhat slovně, pomocí číselné stupnice nebo pomocí grafického znázornění.

Spektrum vhodných evaluačních nástrojů, technik a konkrétních metod pro autoevaluaci je poměrně rozsáhlé. Některé z nich jsou ověřené, jiné vznikají průběžně. Školy mají možnost si je vybrat podle své připravenosti a konkrétní situace. Záleží na nich, zda zvolí přístup a tedy i metody kvalitativní nebo kvantitativní. Důležité je, aby bylo vždy využito více nástrojů, metod či technik, autoevaluaci nelze provádět pomocí jednoho nástroje (Nevo, 1995). Bez ohledu na zvolenou metodu, je však pro získání co nejobektivnějšího pohledu výhodné používat principu „**triangulace**“, popisované jako „pravidlo tří“. Jedná se o získání dat pomocí nejméně tří metod v různých časových odstupech od tří různých skupin respondentů. Znamená „slyšet jeden a tentýž příběh v trojím podání od tří různých osob“ (MacBeath, 2000, str. 35).

Autoevaluační proces prochází několika fázemi. Rýdl (1998), Nezvalová (2003) i někteří jiní autoři člení fáze tohoto vývoje následujícím způsobem:

1) *fáze motivační* – vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace; v našem českém prostředí je provádění autoevaluace uloženo jako povinnost daná legislativou, takže o tuto fázi většinou školy přicházejí, ztrácejí tak úvodní motivaci a smysl provádění celého procesu vnímají často jako práci navíc; celá fáze je ovlivněna klimatem a kulturou školy;

2) *fáze přípravná* – zahrnuje plánování autoevaluace, vytváření projektu, vybírání oblastí, kritérií, evaluačních nástrojů, zdrojů informací; stanovují se pravidla a podmínky procesu, časový plán, vytváří se týmy; celá fáze je ve znamení hledání a myšlenkového chaosu a diskuse; je možné přizvat ke konzultaci externí odborníky nebo kritického přítele;

3) *fáze realizační* – plány se naplňují, průběžně se aktualizují a upravují podle podmínek školy, aplikují se různé evaluační nástroje, dochází ke sběru informací a dat jak kvantitativních, tak kvalitativních;

4) *fáze evaluační* – získaná data a informace se vyhodnocují, vytvářejí se záznamy, připravují podklady pro závěrečnou zprávu, identifikují se priority budoucího vývoje školy, které jsou součástí evaluační zprávy; výstupem celé fáze je evaluační zpráva;

5) *fáze korektivní* – završuje celý proces, získané poznatky se využijí k posílení a upevnění stávajícího, pro zavádění změn, dochází k inovacím; v případě potřeby je možná i meta- evaluace.

Při podrobnější analýze autoevaluačního procesu zjistíme, že nelze vynechat ani jeden z těchto níže popsaných šesti kroků, je nutné je zařadit ve vhodném momentu všechny (Nevo, 1995; MacBeath, 1999; Nezvalová, 2003):

- 1) pochopení evaluačního problému – jaký problém chceme řešit a proč, znamená rozhodování o cílech evaluace, které by měly být v souladu s filosofií školy a znalostí současné situace;
- 2) vytváření plánu evaluace – včetně rozhodování o kritériích a indikátorech, jejichž výběr je vzájemně podmíněn volbou evaluačního nástroje;
- 3) sběr dat a informací
- 4) analýza zjištěných dat a informací
- 5) interpretace těchto dat a informací – z hlediska rozvoje celé školy, vytvoření evaluační zprávy se stanovením dalších cílů k odstranění nedostatků, posílení předností do budoucna, určení období, kdy bude provedena další evaluace ke zjištění posunu v kvalitě;
- 6) zavádění změn a inovací – včetně evaluace předchozích aktivit.

5. 1.Kritéria interní evaluace v mezinárodním srovnání

Při externí evaluaci se v mnoha zemích vychází z objektivních faktorů. Tyto země všem hodnotícím subjektům proto ukládají, aby používaly seznamy kritérií, které jsou předem sestavené na centrální nebo nejvyšší úrovni. K obsahu interní evaluace se pokyny a doporučení obvykle vydávají stejně, ať už je stanovena jako povinná nebo se její provádění pouze doporučuje. Naprostá autonomie v tomto směru téměř neexistuje. Znamená to, že orgány školské správy tedy ovlivňují, jaká kritéria interní evaluace si školy stanoví, ale jen málokdy je nutí používat seznam předem určených kritérií.

Jestliže orgány školské správy určují kritéria a postupy interní evaluace, má toto hodnocení spíše techničtější či administrativnější charakter. Tento způsob může vést k zajímavým výsledkům, pokud slouží jako podklad zprávy pro orgány školské správy o aktivitách školy, využívání zdrojů a výkonu žáků a podobně – tedy neslouží přímo škole, ale má být naopak základem zprávy pro orgány školské správy o aktivitách školy, využívání zdrojů a výkonu žáků, Jestliže však interní evaluace slouží přímo dané škole a je-li účelem interní evaluace zlepšit kvalitu ve školách, není tento přístup jako nejvhodnější alternativa. Je zde možné riziko, že se evaluace nebude zabývat oblastmi, jejichž hodnocení je pro danou školu nejužitečnější. Hrozí i to, že škola bude málo sebekritická, aby se orgánům školské správy předvedla v příznivém světle.

Pokud interní evaluace usiluje o rozvoj kvality v dané škole, je účinnější, když se škola může do značné míry svobodně rozhodnout, co by se mělo hodnotit (a tedy i zvolit kritéria) a jaké postupy by se přitom měly uplatnit. Zdá se, že zaměstnanci školy jsou ze všech nejlépe schopni určit, které problémy je třeba vyřešit, a zvolit oblast, na niž se evaluace zaměří. Následující tabulka uvádí prvky, které školy v různých zemích mohou být nuceny brát v úvahu při vymezování vlastních kritérií. Zároveň rozlišuje situace, v nichž musí věnovat pozornost určitému typu informací nebo problému, a situace, kdy je to pouze doporučeno.

Tabulka č.5

**Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání:
pokyny či doporučení, k nimž by se mělo přihlížet při určování
kritérií interní evaluace škol**

Povinné vzdělávání 2000/2001

																					UK														
	BEfr	BEde	BEenl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	(-)	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W/NL	SC	IS	LI	NO	(-)	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A	●	●			●		●	●	○	●	(-)		●	●	○	△	●	○	●	●	●	●	●	(-)				●		○		●	●		
B		●				●	●	●		●				○			○	○		●		●	●		●	●	●	●	●	○	●		●	●	●
C	●			●	●				○				●				●	○		●		●	●			●	●					●		●	
D				●													●	○		●		●	●								●				
E			○				●						○					○	○							○							○		○
F								●	○								○	●	○	○	○		○				●	○							
G								○	○								●	○	○																

● Pokyny ○ Doporučení

● Pokyny ○ Doporučení

Zdroj: Eurydice

Pokyny a doporučení pro školy:

- A - vlastní dokumenty, které vymezují koncepci vzdělávání v dané škole;
- B - seznam (obecně či detailně popsanych) oblastí, které určují ústřední nebo nejvyšší orgány školské správy;
- C – legislativa: cíle v oblasti vzdělávání nebo řízení, které vznikají na celostátní či nejvyšší úrovni;
- D - dokumenty, které popisují vzdělávací cíle stanovené orgánem místní správy;
- E - dokumenty, které uvádějí kritéria externí evaluace;
- F - ukazatele vycházející z výsledků žáků v celostátních či regionálních zkouškách.
- G - ukazatele výkonu žáků a ukazatele kontextu včetně srovnání s jinými školami.

Zdroj: Eurydice.

Belgie (BE nl): Týká se pouze sekundární úrovně. Pokud jde o kritéria interní evaluace škol poskytujících primární vzdělání, neexistují žádná doporučení.

Belgie (BE de): Údaje v tabulce se vztahují ke dvěma článkům vyhlášky

z roku 1998, které některé školy již experimentálně provádějí.

Dánsko a Norsko: Obce mohou stanovit vlastní priority v oblasti vzdělávání.

Německo: Údaje se týkají šesti spolkových zemí, v nichž je interní evaluace povinná.

Španělsko: (A) Andalusie; (B) Andalusie, Kanárské ostrovy a 14 autonomních komunit, kde nebyly vytvořeny plány evaluace; (E) Katalánsko.

Francie: (A) a (F) hodnocení projektu školy; (B) a (G) hodnocení projektu školy a hodnocení, které provádí ředitel školy.

Rakousko: V kritériích interní evaluace mohou být zohledněny i cíle lokální či regionální vzdělávací politiky (*Regionale Bildungsplanung*).

Portugalsko: Údaje v tabulce odrážejí obsah vyhlášky z roku 1998, která upravuje interní evaluaci, aniž by ji zároveň předepisovala. V roce 2000/2001 interní evaluaci prováděl jen omezený počet škol. Od roku 2002 je interní evaluace ze zákona povinná.

Spojené království (E/W/NI): (D) pouze Anglie a Wales.

Estonsko: (B) hodnocení, které provádějí učitelé, a hodnocení, jež provádí ředitel školy; (C) hodnocení, které provádí ředitel školy; (E) hodnocení, jež provádějí učitelé.

Kypr: Ukazatele, které vycházejí z výkonu žáků v celostátních zkouškách, se využívají pouze na úrovni sekundárního vzdělávání.

Polsko: V rámci interní evaluace se od roku 2001/02 využívají ukazatele výkonu žáků v celostátních zkouškách.

Slovinsko: (B) Pouze hodnocení, které provádějí učitelé.

Tabulka nezachycuje vzorové postupy či směrnice, které mohou školy použít, pokud chtějí. Velká písmena označují sedm typů dokumentů, které jsou uvedeny pod tabulkou. Zkratky zemí jsou uvedeny v příloze č. 5.

I když jsou školy téměř ve všech zemích povinny brát v úvahu určité dokumenty či ukazatele uvedené v tabulce nebo se alespoň doporučuje, aby k nim přihlížely, mají určitou volnost při vymezování kritérií. Pouze ve španělském Katalánsku orgány autonomní komunity detailně předepisují kritéria interní evaluace. Jedná se o stejná kritéria, která používá inspekce při externí evaluaci. V ostatních zemích orgány školské správy v případě, že je daný dokument, k němuž mají školy přihlížet, podrobný - seznam kritérií, ukazatelů), obvykle školám pouze doporučí, že by ho měly využívat. Na druhé straně jsou školy zpravidla povinny věnovat patřičnou pozornost cílům vzdělávací politiky nebo hlavním oblastem obecného zájmu, které nejsou popsány tak podrobně.

Interní evaluace se často zaměřuje na specifickou koncepci vzdělávání dané školy, která je vymezena v jejím vzdělávacím programu či jiném kurikulárním dokumentu. Přibližně v polovině sledovaných zemí se formálně požaduje, aby interní evaluace posuzovala, do jaké míry se realizuje politika dané školy. Tato povinnost je zcela v souladu s jedním z cílů, jež interní evaluace nejčastěji sleduje. Tímto cílem je snaha samostatně posoudit, jak se v praxi projevuje autonomie v otázkách vzdělávání – a někdy i řízení, jež byla školám v mnoha zemích v posledních desetiletích přiznána. Mimoto musí školy obvykle přihlížet i k dalším dokumentům, které se vytvářejí na vyšší správní úrovni: dokumentům o specifických oblastech, ukazatelům, kritériím externí evaluace.

Ve Spojeném království (v Anglii) se interní evaluace považuje za součást procesu zdokonalování školy. Od škol se očekává, že budou analyzovat výkon žáků pomocí referenčních úrovní (*benchmarks*) a ukazatelů výkonu, vymezovat specifické cílové požadavky, plánovat postupy a vyhodnocovat jejich účinnost. Činnost školy výrazně ovlivňují požadavky, které jsou výsledkem externích inspekcí. Školám se doporučuje, aby každoročně prováděly sebehodnocení a používaly přitom strukturu vytvořenou pro účely inspekce.

V jedné skupině zemí by se interní evaluace neměla zabývat vlastními cíli školy. Ve Francii v případě hodnocení, které provádí ředitel školy, a dále ve Španělsku - na Kanárských ostrovech a na Maltě je jedinou výhradou při určování zaměření evaluace požadavek, aby se věnovala pozornost souboru centrálně vymezených oblastí. Na Maltě byl v roce 2000 zahájen proces, jehož

prostřednictvím by se mohlo dospět k větší jednotnosti kritérií interní evaluace. Zahrnuje konzultace s řediteli škol i diskuse mezi nimi.

V případě zemí, které konkretizují oblasti, jimiž by se školy měly zabývat, se ukazuje, že tyto otázky, na něž se hodnocení zaměřuje, jsou více nebo méně přesně vymezeny.

V některých zemích (ve Slovinsku a na Slovensku) je jediným takto určeným předmětem interní evaluace kvalita vzdělávacího procesu. V Řecku a Estonsku k němu přistupuje ještě kvalita řízení. V jiných zemích jsou tematické oblasti vymezeny detailněji. Školy vesměs musí brát v úvahu výkon žáků a zvláštní význam se často přikládá i vnějším vztahům školy buď s celou školní komunitou nebo s rodiči.

Například v Rakousku se doporučuje, aby se interní evaluace zabývala výukou a učením, klimatem třídy a celkovým prostředím školy, partnerskými vazbami a vnějšími vztahy škol, řízením školy, profesionalitou zaměstnanců a jejich rozvojem. Dále se musí vymezit i ukazatele, které vyjadřují vstupy do vzdělávacího procesu, příslušné postupy a výsledky.

Některé země, například Francie a Spojené království, vyzdvihují význam výsledků, školám důrazně doporučují, aby používaly ukazatele vlastního výkonu, které jim umožní srovnání s profilem ostatních škol, zejména těch, které přijímají obdobný počet žáků se srovnatelným zázemím. Totéž platí v menší míře také o Islandu.

Ve Finsku jsou obce oprávněny určit postup, předmět a kritéria evaluace škol, mohou také školám povolit, aby naprosto svobodně rozhodovaly o podobě vlastní evaluace. Školy jsou rovněž informovány o svých výsledcích v celostátních evaluacích.

V několika zemích se externí evaluace částečně opírá o zjištění, k němuž se dospělo během interní evaluace. Již se ale neuvádí, zda v těchto případech určují kritéria nebo zaměření interní evaluace orgány školské správy.

Nizozemsko, Spojené království, Rumunsko a Slovensko, v nichž se na centrální úrovni určují seznamy kritérií externí evaluace, doporučují školám, aby je uplatňovaly i během interní evaluace. Naopak Lotyšsko a Litva, které rovněž používají centrálně sestavené seznamy, nic takového školám nedoporučují.

V Lotyšsku se od roku 2004/05 situace změnila. I když školy musí předkládat zprávu orgánům školské správy, orgány na centrální úrovni neovlivňují výběr kritérií interní evaluace. Jinak je to ve Švédsku, kde zprávy musí mít předepsanou strukturu, a v Litvě, kde se na centrální úrovni stanoví okruhy otázek, jež musí zpráva zahrnovat. Ve Švédsku od podzimu 2004 jsou školy povinny při svém hodnocení používat navržená kritéria externí evaluace.

Naopak v Maďarsku nic nenasvědčuje tomu, že by se mělo v budoucnu postupovat podobným způsobem.

Jakékoli hodnocení vyžaduje, aby byla nejprve vymezena jeho kritéria. Při externí evaluaci škol se usiluje o maximální objektivnost. Jedním ze způsobů, jak jí docílit, je určit na centrální úrovni obecně platný seznam kritérií, který budou používat všechny hodnotící subjekty. Takové seznamy jsou jedním z nástrojů, které vytvářejí orgány školské správy, aby těmto subjektům pomohly určit právě ty tematické oblasti, na něž by měly zaměřit svou pozornost.

Úroveň pravomoci správního orgánu, kterému hodnotící subjekty podléhají, je významným faktorem při určování odpovědnosti za vymezení kritérií. Jestliže jsou hodnotící subjekty podřízeny orgánům centrální úrovně, projevuje se snaha zajistit jednotnost kritérií. Za tímto účelem se na centrální úrovni sestavují seznamy, které musí všechny hodnotící subjekty používat. Tento systém se uplatňuje ve 13 zemích z přibližně dvaceti. Naopak v případě, že hodnotící subjekty podléhají orgánům místní správy, přehledy jednotných kritérií se nevytvářejí. Subjekty, které provádějí hodnocení, musí přihlížet k právním předpisům nebo vzdělávacím cílům, které jsou stanoveny na různých úrovních veřejné správy. V praxi se dá předpokládat, že stanoví-li orgány místní správy vlastní vzdělávací politiku, ověřují také, zda ji školy realizují, a určí příslušná kritéria evaluace.

Důležitým faktorem je subjekt, který stanoví příslušná kritéria. Jestliže je cílem interní evaluace zlepšit kvalitu a přispět k rozvoji školy, je důležité, aby se její zaměstnanci, kteří dovedou nejkvalifikovaněji rozhodnout o předmětu evaluace, mohli aktivně podílet na vymezení kritérií. V případě, kdy se interní evaluace využívá k podávání zpráv orgánům školské správy nebo poskytování informací pro účely externí evaluace, je vhodnější, aby zčásti určovaly kritéria právě tyto orgány. Budou pak mít k dispozici snadno srovnatelné údaje. Ve skutečnosti musí školy v některých zemích při vlastním hodnocení sledovat

současně oba cíle. Může se stát, že zaměstnanci mohou vnímat určité napětí mezi těmito cíli a provádět hodnocení s určitými obtížemi.

V minulosti se externí evaluace zaměřovala na prostředky. Tendence opírat se při řízení vzdělávacího systému spíše o výsledky se poprvé projevila v 80. a 90. letech 20. století a nyní se téměř všude při vymezování kritérií evaluace přihlíží k výkonu žáků. I přes tento trend jsou postupy vytvořené školami k dosažení vlastních cílů či cílů stanovených orgány školské správy i nadále jedním z nejdůležitějších aspektů, na něž se zaměřuje externí evaluace. Všude se ověřuje, zda školy dodržují předepsané normy a předpisy (např. průměrný počet žáků na učitele). Ve velké většině zemí se hodnotí i postupy, které si škola vytvořila v rámci své autonomie. Způsob vytváření přehledů kritérií, jež se uplatňují při externí evaluaci, se může v jednotlivých zemích lišit. Vynecháme-li tyto rozdíly, jsou hodnocené postupy co do obsahu prakticky totožné. Kromě odpovědnosti za výuku a učení se týkají především podpory a poradenství, které se žákům poskytují, vnějších vztahů školy a někdy i rozvíjení ‚školní etiky‘. Zkoumané výsledky zahrnují hlavně dovednosti a vědomosti žáků i jejich další dráhu po završení povinné školní docházky. V některých zemích se hodnotí kvantitativní údaje, v jiných sociální a kognitivní dovednosti žáků při hospitacích. Jestliže se uplatní takový kvalitativní přístup, mohou se pozměnit závěry, k nimž se dospělo na základě kvantitativních údajů.

Několik zemí ve svých seznamech kritérií vymezilo požadované standardy. Nizozemsko a Spojené království (Anglie a Skotsko) tyto požadované standardy předepisují pravděpodobně nejpodrobněji. Naopak ve Španělsku (v Katalánsku) a Litvě standardy určují samy hodnotící subjekty. Jestliže se příslušné postupy koncipují na centrální úrovni, při hodnocení se nejvíce používá klasifikační stupnice, která se může uplatňovat při posuzování každého parametru nebo obecněji.

6. Výzkumné šetření

6.1. Cíle výzkumného šetření

Základní školy se v současnosti potýkají s vytvářením a ověřováním vlastních vzdělávacích programů a autoevaluace zaujímá v tomto pedagogickém procesu významné místo.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit informace o pedagogickém procesu autoevaluace školního kurikula na malotřídních základních školách se zaměřením na oblasti a kritéria školního vzdělávacího programu.

Práce dále výzkumným šetřením ověřuje význam vybraných kritérií ve vybraných oblastech autoevaluace, monitoruje evaluační nástroje a zdroje informací pro určení kvality školního kurikula. Dalším cílem šetření je ověřit, zda školy dostatečně chápou autoevaluaci jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje školy ve vztahu k povinné dokumentaci škol.

6.2. Obsah výzkumného šetření

Základním souborem pro výzkumné šetření byly malotřídní základní školy České republiky. Vzhledem k tomu, že tento soubor je velmi rozsáhlý, byly pro výběr zvoleny malotřídní základní školy Pardubického kraje.

Výzkumné šetření obsahuje dvě části. V první části bylo použito metody dotazníku, který byl rozeslán na školy elektronickou cestou. Cílem této části výzkumného šetření bylo shromáždit identifikační údaje o malotřídních základních školách výběrového vzorku, jejich managementu a zjistit informace o pedagogickém procesu autoevaluace na těchto školách. Šetření také ověřuje význam vybraných kritérií ve vybraných oblastech autoevaluace školního kurikula u škol výběrového vzorku.

Druhá část výzkumného šetření metodou rozhovoru ověřovala a doplňovala získané informace o procesu autoevaluace s cílem zjistit, zda školy

správně chápou autoevaluaci jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje ve vztahu ke své povinné dokumentaci.

Dotazníky byly zaslány elektronickou cestou 101 základním malotřídním školám dle seznamu Krajského úřadu Pardubického kraje s prosbou o vyplnění.

Text dotazníku s průvodním dopisem je přiložen v příloze č.4. Otázky dotazníku výzkumného šetření jsou očíslovány posloupně podle pořadí v dotazníku.

Výzkumnému šetření předcházelo pilotní šetření, bylo provedeno u třech základních škol. Několik otázek bylo z dotazníku vypuštěno, protože rozsah zkoumaného prostoru byl příliš široký a dotazník dlouhý.

6.3. Výsledky výzkumného šetření

1. část:

Ze škol se vrátilo 11 dotazníků. Výsledky výzkumného šetření se tedy opírají o informace získané z 11 malotřídních základních škol základního souboru základních malotřídních škol Pardubického kraje České republiky.

Mezi školami výběrového vzorku jsou zastoupeny školy různých velikostí, různého organizačního uspořádání a různou dobou v právní subjektivitě. Jak uvádí tabulka č.7, ve vzorku je 7 samostatných malotřídních základních škol a 4 malotřídní základní školy se sloučenými součástmi. Z hlediska počtu tříd jsou 3 školy jednotřídní, 3 dvojtřídní, 4 trojtřídní a 1 čtyřtřídní.

Otázky dotazníku byly zodpovězeny 11 řídícími pracovníky, kteří mají různě dlouhou praxi ve funkci: převahu tvoří 5 ředitelů ve funkci od 5 do 10 let, následují 3 ve funkci od 11 do 15 let, 1 řídící pracovník je ve funkci 17 a 1 20 let; pouze 1 řídící pracovník je ve funkci 2 roky. Všichni absolvovali vysokoškolské magisterské studium, 8 z nich - téměř 70% studovalo školský management, ať již formou funkčního studia F I. nebo FII. (funkční studium I. a funkční studium II.)

Tabulka č.7: Charakteristika škol

Charakteristika škol					
Organizační uspořádání školy	počet škol	velikost školy	počet škol	počet let v právní subjektivitě	
samostatná ZŠ	7	jednotřídní	3	1 - 4 roky	0
ZŠ se sloučenými souč.	4	dvojtřídní	3	5 - 8 let	10
ZŠ sloučená se ZŠ	0	trojtřídní	4	9 - 10 let	1
		čtyřtřídní	1	více let	0
funkce	let	pohlaví	počet	věk	počet
ředitel/ka školy	11	žena	9	30 a méně let	1
ředitel/ka sloučených škol	0	muž	2	31 – 40 let	0
vedoucí učitel/ka	0			41 – 50 let	10
uč. pověřená řízením školy	0			51 – 60 let	0
jiný název:	0			61 a více let	0
délka praxe ve funkci	počet		ukončené vzdělání		počet
1 – 2 roky	1		SŠ		0
3 – 5 let	0		VOŠ		0
6 – 10 let	5		VŠ bakalářské		0
11 – 15 let	3		VŠ magisterské		11
16 a více let	2		školský management		8

Z hlediska věku převažuje u 10 dotazovaných věk mezi 41 a 50 lety, nejmladšímu respondentovi je méně než 30 let. Více jak 90 % řídících pracovníků tohoto výběru je tedy ve věku mezi 41 a 50 lety a více jak 5 let ve funkci, 45% je ve funkci více jak 10 let, můžeme tedy u nich předpokládat již určité zkušenosti v oblasti plánování a hodnocení rozvoje školy.

První položené otázky dotazníku byly stěžejní. V první části otázky č.1: „*Máte odlišnou koncepci vzdělávacího programu od ostatních škol?*“ měli pedagogičtí pracovníci zhodnotit vzdělávací program své školy. Na výběr dostali 5 možností odpovědi. Z přehledu uvedených odpovědí vyplývá, že jen 1 řídící pracovník škol výběru si uvědomuje, že má ve srovnání s jinými školami odlišnou koncepci vzdělávacího programu:

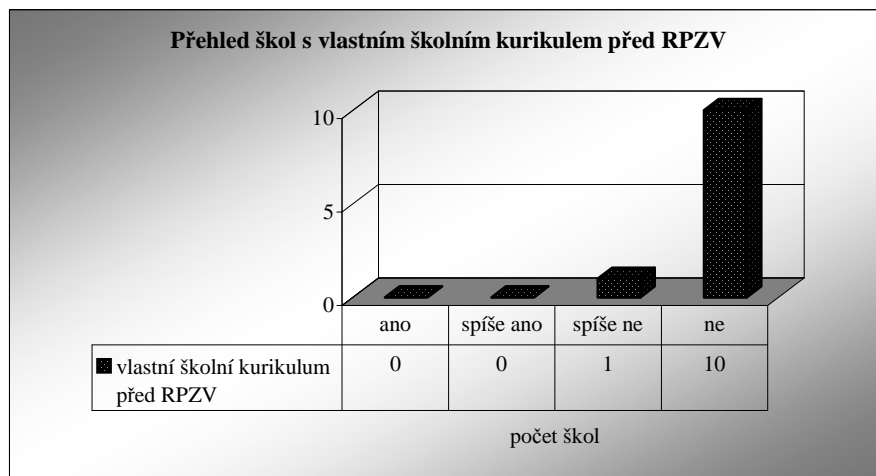
Tabulka č.8 Odlišná koncepce vzdělávacího programu

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	Nevím
četnost	1	0	1	9	0

Ve druhé části první otázky měli řídící pracovníci odlišnost vzdělávacího

programu přímo charakterizovat: „Pracovali jste již dříve (před schváleným RPZV)) podle svého kurikula? Pracujete podle některého modelového programu?“

Graf č.1:



Z přehledu v grafu č.1 vidíme, že žádná ze škol vzorku neuvádí vlastní kurikulum před RPZV, jen 1 škola uvádí odpověď *spíše ne* a záporná odpověď je u všech ostatních škol. Můžeme konstatovat, že pouze 1 škola se přiklání k váhavé odpovědi - měla již dříve před schváleným RPZV své školní kurikulum a uvědomuje si odlišnost svého vzdělávacího programu. Jako modelový program neuvedla žádný vzor.

Následující otázka č. 2 měla dvě části:

„Máte svoje: a) školní kurikulum (školní vzdělávací program)?“

zkoumala přítomnost kurikula v současné době. Téměř všechny školy, které jsou součástí zkoumaného vzorku, se v první části otázky přiklonily ke kladné odpovědi: *spíše ano* (10), *spíše ne* (1) – viz tabulka č.9.

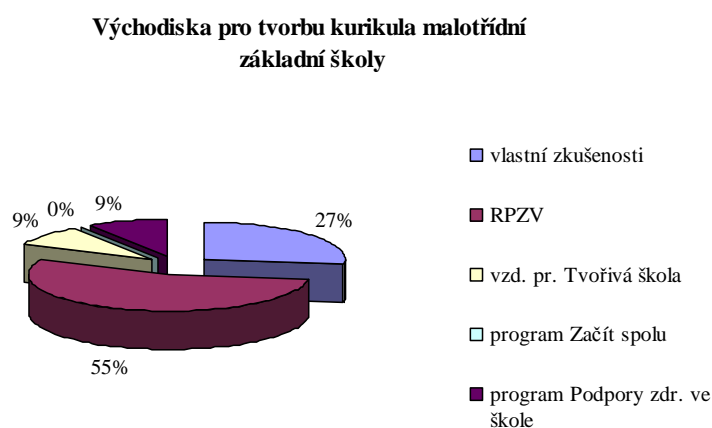
Tabulka č. 9: Školní kurikulum

	ano	spíše ano	spíše ne	ne	vzniká
Školní kurikulum	0	10	1	0	0

3. otázka: „Co bylo východiskem pro jeho tvorbu?“

Respondentům bylo nabídnuto několik odpovědí. Východiskem pro tvorbu současného školního kurikula nyní byl v případě daného výběru škol nejvíce Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: 55 %, vlastní zkušenosti: 27 %, vzdělávací program Tvořivá škola: 9 % a Program podpory zdraví ve škole: 9 %. Odpovědi mohly být doplněny o *jiné* možnosti východiska při tvorbě školního kurikula. Zde školy neuvedly žádné jiné východisko.

Graf č. 2:



Další otázka č.4 : „Na kurikulu jste pracoval/a – pracujete“

zkoumala, kdo se podílel nebo podílí na tvorbě školního kurikula základní malotřídní školy v daném výběru škol, což má vypovídající hodnotu z hlediska týmové spolupráce. Výsledky volby respondentů výběrem jedné z devíti možností odpovědí vypovídají (viz tabulka č.10), že nejčastější variantou práce na tvorbě kurikula v rámci malotřídní školy je *podíl řídicího pracovníka (3)*, což souvisí s tím, že na malotřídní základní škole je velmi malý kolektiv, v případě jednotřídní školy může být na škole pouze jeden pedagogický pracovník, který je pedagogem a zároveň řídicím pracovníkem. Pouze tři školy tohoto výběru uvádí možnosti: *řídicí pracovník s kolektivem pedagogů (1)*, *celý pedagogický tým školy (1)* a *celý tým školy s rodiči(1)*. Přestože byla dána možnost jiné odpovědi, školy ji nevyužily a některé školy se k této otázce nevyjádřily. Pozitivní je i zjištění, že školní vzdělávací program v jednom případě vytváří celý tým školy s rodiči.

Tabulka č. 10: Podíl práce na tvorbě školního kurikula

sám/sama	3	kolektiv pedagogů	0
řídící prac. s kolektivem pedagogů	1	kolektiv pedagogů s provozními zaměst.	0
celý pedagogický tým školy	1	celý tým školy s rodiči	1
s kolektivem pedagogů a rodiči	0	sama s větší pomocí ped. a prov.zaměst.	0
jiná odpověď	0		

Úkolem 5. otázky : „Vystačíte si v nových podmínkách změn (zavádění RPZV) s dřívějšími zkušenostmi v pedagogickém řízení (vedení) školy ?“ bylo monitorovat připravenost managementu škol ke změnám, které přináší zavádění rámcových vzdělávacích programů a s nimi i spojená autoevaluace. Byly nabídnuty čtyři odpovědi:

Tabulka č. 11: Připravenost managementu ke změnám

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
četnost	0	10	1	0

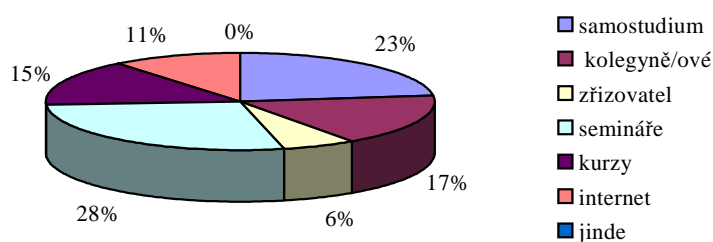
Výsledky v přehledu ukazují, že téměř všichni respondenti reprezentativního vzorku si jsou jisti svou připraveností dané úkoly zvládnout: *spíše ano (10), spíše ne (1)*.

Nejčastějším zdrojem získávání informací potřebných k pedagogickému řízení školy jsou podle výsledků odpovědí respondentů u otázky č.6:

„ Kde získáváte nejvíce nových informací potřebných k řízení školy a zavádění RPZV do praxe?“ stále jednotlivé semináře a ve spojení se *samostudiem literatury*. *Samostudium* se stává velmi důležitým zdrojem získávání informací u škol tohoto vzorku, což může být na malotřídních školách i důsledkem nedostatku finančních prostředků k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. U daného vzorku škol stejně velké informační zdroje z hlediska kvantity zaujmají také *kurzy* a množství *informací získaných od kolegů*. Nejmenším informačním zdrojem v oblasti pedagogického řízení je v případě zkoumaného vzorku zřizovatel – viz graf č.3.

Graf č. 3:

**Zdroj získávání informací k pedagogickému řízení školy
a zavádění RVZV do praxe**



Cílem dalších otázek bylo zjistit, je-li management školy přístupný dalšímu vzdělávání.

Otázka č. 7 : „Cítíte potřebu se sebevzdělávat?“

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni respondenti kladně. U otázky byla dána možnost se vyjádřit k problematice formou jiné odpovědi nebo doplněného vyjádření, což školy využily: „*Ano, ale jen proto, že musím.*“, „*Z vnitřního přesvědčení o správnosti zavádění RVP to není.*“

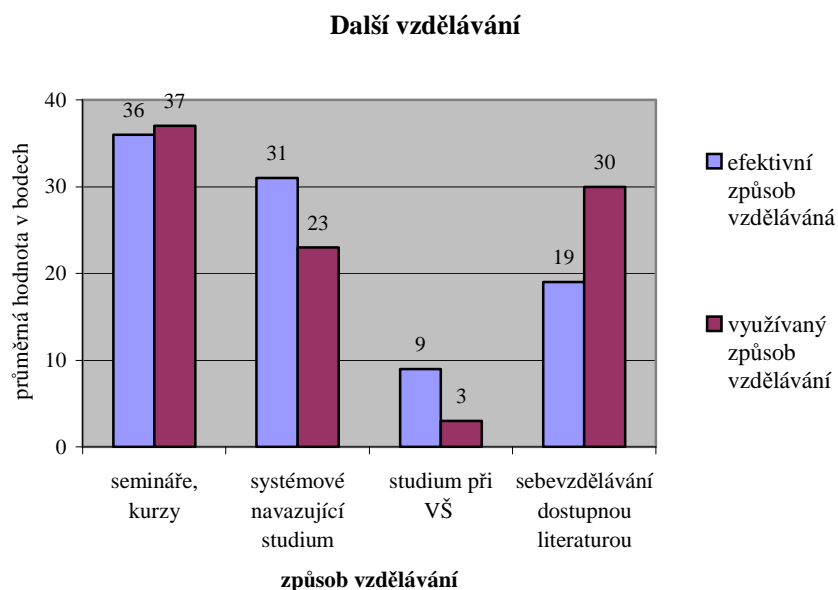
Tabulka č. 12: Potřeba dalšího sebevzdělávání managementu školy

	Ano	spíše ano	spíše ne	ne	jiná odpověď
Četnost odpovědí	3	7	1	0	0

Otázka č. 8: „Jaký způsob dalšího vzdělávání považujete za nejefektivnější? Jaký využíváte?“

Za nejvíce efektivní způsob sebevzdělávání považují řídící pracovníci dotazovaných škol *semináře a kurzy se systémově navazujícím studiem*. Jsou toho názoru, že *studium při VŠ* je méně efektivnější formou vzdělávání než jednotlivé *semináře a kurzy*.

Graf č. 4 :



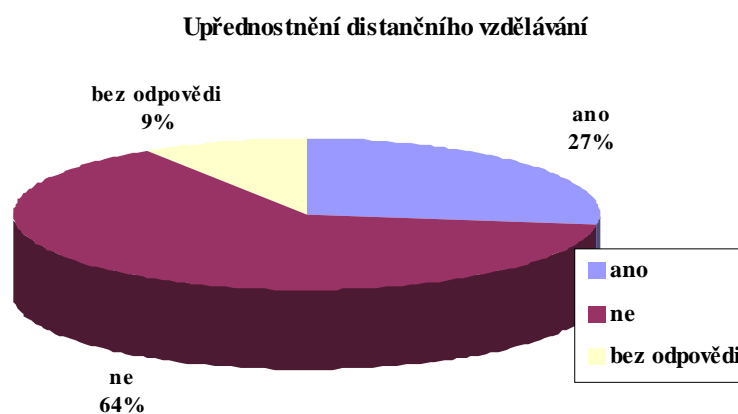
Sami také dávají přednost v praxi *seminářům* a *kurzům*, jak můžeme vidět na grafu č.4, a na druhém místě využívají nejvíc *sebevzdělávání dostupnou literaturou*, nejméně je využíváno *studium při vysokých školách (VŠ)*.

Pro všem kolegům známou velkou časovou zátíženost managementu škol jsem položila také otázku týkající se možnosti využít formu distančního studia.

Otázka č. 9 : „*Dala byste přednost distančnímu vzdělávání?*“

Podle zaznamenaných odpovědí v grafu č. 5 zjišťujeme, že pouze 27 % respondentů reprezentativního vzorku by upřednostnilo distanční vzdělávání, 9 % respondentů na otázku neodpovědělo vůbec a 64% by tuto možnost nevyužilo.

Graf č. 5:



10. otázka: „*Pedagogický sbor považujete za spolupracující? Dáváte přednost spolupráci ...:*“ měla přinést informace o tom, jestli management školy považuje pedagogický sbor za spolupracující a jaké spolupráci dává přednost.

Respondentům byla nabídnuta škála odpovědí:

Tabulka č. 13: Informace o spolupráci pedagogů

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Četnost odpovědí	6	3	0	0
Spolupráce	ve dvojici	Týmová	skupinová	ne
Četnost odpovědí	2	8	2	0

Docházíme k závěru podle výrazné převahy počtu kladných odpovědí: *ano* (6), *spíše ano* (3), že pedagogický sbor v reprezentativním vzorku je managementem školy považován za spolupracující, i když se někteří odpovědi vzdali. Sami řídící pracovníci tohoto výběru dávají přednost v 8 případech spolupráci *týmové* a 2 spolupráci *skupinové* před spoluprací *ve dvojici*, což je z hlediska procesu autoevaluace, kde je týmová práce předpokladem, velmi pozitivní.

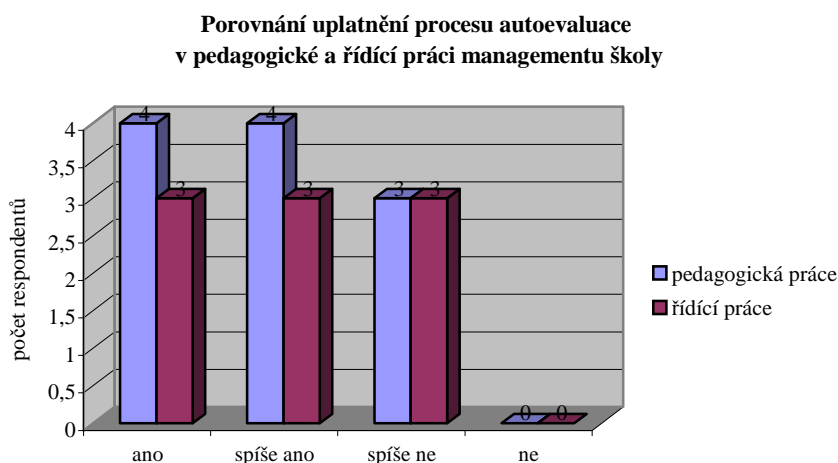
11. otázka: „*Se zaváděním vzdělávacích programů souvisí i odborné termíny, které ve své podstatě vytváří obraz o škole: hodnocení, sebehodnocení, evaluace, autoevaluace...*“ monitorovala znalost pojmu a uplatnění procesu autoevaluace:

Tabulka č. 14: Znalost pojmu a procesu autoevaluace

Pojem autoevaluace							
znám pouze teoreticky							1
poznal/a jsem v praxi při jeho uplatnění ve školství							10
jsem poznal/a teprve při tomto dotazníkovém šetření.							0
Proces autoevaluace							
a) uplatňuji ve své pedagogické práci							
ano	4	spíše ano	4	spíše ne	2	ne	0
b) uplatňuji ve své řídicí práci							
ano	2	spíše ano	3	spíše ne	3	ne	0

Z odpovědí na tuto otázku zjišťující znalost pojmu autoevaluace a uplatnění procesu autoevaluace ve vlastní pedagogické či řídicí práci vyplývá, že pokud se týká znalosti termínu, téměř všichni řídicí pracovníci výběru škol tento odborný termín dle svého názoru *poznali již v praxi ve školství (1 pouze teoreticky)*, ne všichni ho ale uplatňují ve své praxi. Podle odpovědí: *ano (4), spíše ano (4), spíše ne (2)* na otázku týkající se *uplatnění ve své pedagogické práci* v porovnání s odpovědí *ano (2), spíše ano (3), spíše ne (3)* na otázku týkající se *uplatnění ve své řídicí práci*, můžeme usuzovat, že výsledky porovnání uplatnění autoevaluace ve vlastní pedagogické a řídicí práci u managementu tohoto vzorku hovoří více ve prospěch práce pedagogické, jak ukazuje následující graf.

Graf č. 7:

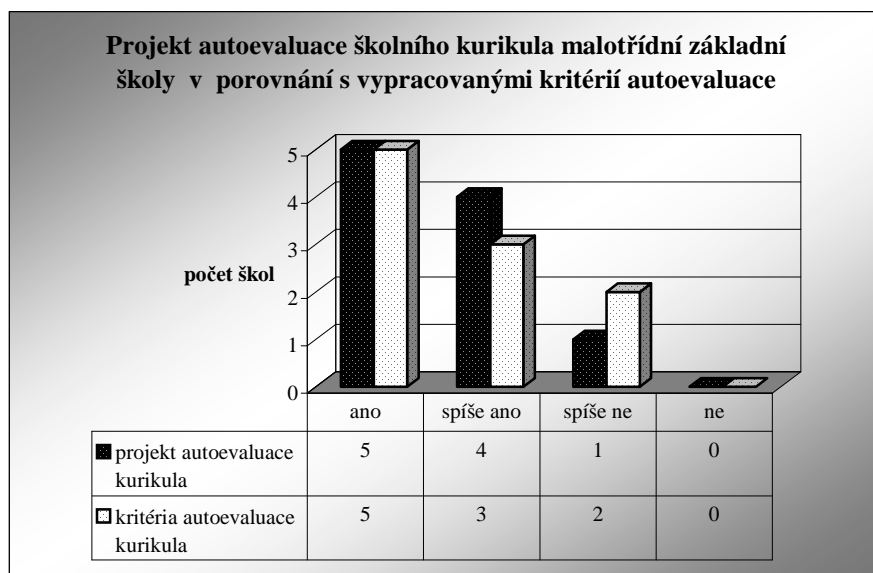


Za předpokladu, že autoevaluace je hodnocení s předem stanovenými kritérii, bychom očekávali u následujících dvou otázek stejné hodnoty odpovědí. První z nich je zaměřena na monitorování vypracovaných projektů autoevaluace školního kurikula školy a druhá otázka je kontrolní. Jejím cílem je zjistit, zda-li se jedná skutečně o projekt autoevaluace, zda jsou vypracována pro hodnocení kritéria. Pozitivně působí zjištění, že většina škol zkoumaného vzorku se zabývá autoevaluací tak dalece, že má již vypracovaný projekt autoevaluace.

Na otázku č. 12 a): „*Máte vypracován projekt autoevaluace?*“ více jak polovina respondentů odpověděla kladně. Pokud však porovnáme výsledky této

otázky s výsledky následující otázky č. 12 b): „Máte stanovená kritéria autoevaluace?“, dojdeme k rozdílu výsledků, přestože bychom předpokládali, že by výsledky měly mít stejnou vypovídající hodnotu. Z kladných odpovědí *spíše ano* se počet přesunul do počtu odpovědí *spíše ne*.

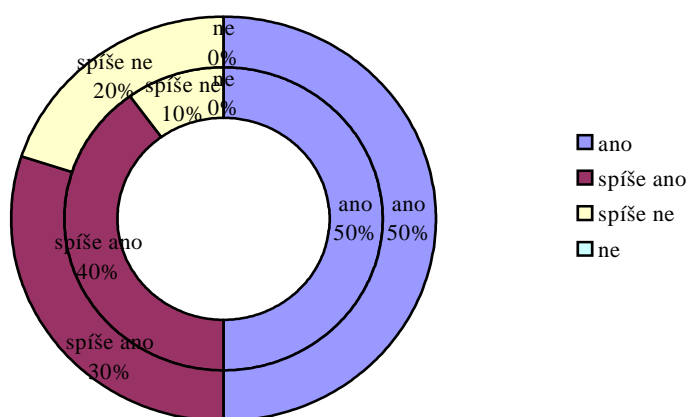
Graf č. 8 :



Následující graf uvádí výsledky přepočtené v % .

Graf č. 9:

Projekt autoevaluace školního kurikula malotřídní základní školy a vypracovaná kritéria autoevaluace v %



Vnitřní okruh grafu monitoruje školy vzorku s projekty autoevaluace v %, vnější okruh potom školy s vypracovanými kritérii autoevaluace v %

Vzhledem k tomu, že kritéria jsou vlastně podmínkou autoevaluace, měla by být součástí každého autoevaluačního projektu. Vzhledem k tomu, že u některého projektu chybí, můžeme se domnívat, že u někteří respondenti nemají ještě autoevaluaci promyšlenou..

13. Každý ředitel nebo vedoucí pracovník si zjišťuje úroveň kvality vzdělávání ve své škole nebo si vypracovává mechanismy ke zjišťování úrovně kvality své školy – evaluační nástroje. Vytváří tedy obraz kvality své školy, k tomu využívá různé zdroje informací.

U následující otázky č. 13, kde bylo uvedeno 25 různých zdrojů informací ke zjišťování kvality školy, měli respondenti za úkol ke každému zdroji přiřadit hodnotu od 0 do 10 bodů podle toho, jakou mu přisuzují váhu z hlediska vytváření obrazu o kvalitě své školy, přičemž hodnota 10 znamená ocenění z daného hlediska nejvyšší. Uvedené hodnoty (viz tabulka č.4) jsou průměrem přiřazených bodů.

Podle dosažené průměrné bodové hodnoty jsou seřazeny sestupně *nejvíce využívané zdroje informací*, které považují řídicí pracovníci zkoumaného vzorku za podstatné při posuzování kvality školy, směrem k *nejméně využívaným zdrojům*. *Průměrně využívané informační zdroje* ve středu tabulky jsou odděleny graficky. Je zajímavé, že na prvních místech se objevují zdroje, které mohou být ovlivněny samotným subjektem příjmu informací – *rozhovory s pedagogy, vlastní pozorování žáků, zájem rodičů o školu, rozhovory a spolupráce s rodiči, rozhovory s provozními zaměstnanci*. Pozitivní je, že se zde objevuje i *hospitační a kontrolní činnost a rozbor prací žáků*. Zdroj *dotazníky pro provozní zaměstnance* má pro vybraný výzkumný vzorek škol menší výpovědní hodnotu než zdroj *rozhovory s provozními zaměstnanci*. Až na konci řady průměrného hodnocení respondentů se ocitl zdroj *zprávy od vedoucích jednotlivých útvarů*. Odpovídá to charakteristice malotřídní školy, kde řídicí pracovník má sám přehled o životě ve škole z hlediska její velikosti. Do nízkého průměrného bodového hodnocení zdroje informací managementem školy se dostává i *rozbor třídního kurikula*, který by mohl vypovídat o zaměření jednotlivých tříd, cílech vzdělávání a jejich hodnocení.

Tabulka č. 15 Zdroje informací využívané managementem školy
k vytváření obrazu kvality školy

průměrný počet bodů		
nejvíce využívané zdroje informací	rozhovory s pedagogy	9,18
	vlastní pozorování žáků	9,09
	zájem rodičů o školu	9
	rozbor prací žáků	8,9
	vlastní pozorování provozu	8,9
	rozhovory s rodiči	8,45
	hospitační činnost	8,36
	spolupráce s rodiči	8,36
	kontrolní činnost	8,09
	rozhovory s provozními zaměstnanci	8
průměrně využívané zdroje informací	návštěvy jiných škol	5,63
	sledování odborného růstu zaměstnanců	5,54
	studium materiálů o jiných školách	5,09
	rozbor tematických plánů	5
	rozhovory s provozními zaměstnanci	4,71
	rozbor povinné třídní dokumentace	4,59
nejméně využívané zdroje informací	hodnocení zřizovatelem	4,54
	stížnosti rodičů	3,36
	dílny pro rodiče	3,36
	stížnosti rodičů	3,27
	rozbor třídního kurikula	2,72
	dotazníky pro provozní zaměstnance	2,63
	odborné dílny, workshopy	2,63
	zprávy od vedoucích jednotlivých útvarů	2,27

Nejvíce se dotazovaní vybraných škol shodli na významu těchto informačních zdrojů: *vlastní pozorování provozu, vlastní pozorování žáků, zájem rodičů o školu, rozhovory s pedagogy a spolupráce s rodiči*. Nejvíce se naopak hodnocení lišilo u informačních zdrojů: *jednání pedagogické rady a studium materiálů o jiných školách*. Jako další zdroje informací ke zjištění kvality doplnily školy *Testy SCIO, soutěže a olympiády*, neuvedly však bodové hodnocení.

Na otázku č. 14 týkající se uplatňování speciálních metod : „*Používáte některé specializované metody (SWOT analýza, analýza školy z určitého hlediska, specializované dotazníky)? Které? Jak často?*“ byly uváděny:

- ☐ SWOT analýza (v průměru 1x za 3 roky)

- ❑ Analýza v souvislosti s výroční zprávou školy (v průměru 2x ročně)
- ❑ Autoevaluační dotazník pedagoga (1x za 2 roky)
- ❑ Dotazník pro žáky (1 až 2 x ročně)
- ❑ Sociogram ve třídách (1 až 2x ročně)
- ❑ Analýza – dotazníková metoda (1x za 3 roky)
- ❑ Klima, image, kultura (1x za 3 roky)
- ❑ Demografický vývoj (každoročně)
- ❑ Vlastní hodnocení (1x za 3 roky)
- ❑ Dotazník . – spokojenost žáků ve škole (každoročně)
- ❑ Dotazník – spokojenost rodičů (každoročně).

Z odpovědí vyplývá, že se školy snaží získat zpětnou vazbu svého působení, nakolik jsou tyto nástroje efektivní ale usuzovat nelze.

Další otázka č. 15 se zabývala používáním metody anketního a dotazníkového šetření:

„Provádíte anketní nebo dotazníkové šetření, které by přineslo informace o kvalitě školy mezi učiteli, rodiči nebo zaměstnanci? Jak často? Jsou anonymní?“

Jak vyplynulo z odpovědí, školy využívají tyto nástroje, o kterých se domnívají, že jim přináší informace o kvalitě školy:

- mezi pedagogy:

*dotazníky (anonymně, 1x za 3 roky nebo nepravidelně),
dotazníky osobního rozvoje (1x ročně, nejsou anonymní),
anketa Kvalita oblastí práce školy (1x za 3 roky, anonymně),
hodnocení školy (anonymně, 1x za 2 až 3 roky),
motivace pedagogů (1x za 2 roky).*

- mezi rodiči::

*dotazníky - na konci 1. ročníku (pravidelně),
dotazník spokojenosti (anonymně, 1x za 3 roky),
dotazník postoje ke škole (anonymně, každoročně),
anketa Kvalita oblastí práce školy (1x za 3 roky, anonymně).*

- mezi provozními zaměstnanci se provádí šetření:

dotazníky (anonymně, 1x za 3 roky),
anketa Kvalita oblastí práce školy (1x za 3 roky, anonymně).

- mezi žáky:

dotazníky (1x ročně i nepravidelně, anonymně),
anketa Kvalita oblastí práce školy (1x za 3 roky, anonymně),
dotazník spokojenosti žáka ve škole (každoročně, anonymně).

Metoda dotazníku a ankety je u všech škol výzkumného vzorku velmi rozšířená a zároveň i oblíbená, používá se velmi často, většinou anonymně. Dotazníky i ankety si školy vytváří samy se zaměřením na oblast, kterou považují za podstatnou a zároveň vypovídající o kvalitě školy.

V otázce č. 16 byl respondentům předložen seznam vybraných kritérií, ke kterým měli přiřadit hodnotu bodů v rozmezí od 0 do 10, podle toho jaký význam danému kritérii dle svého názoru přisuzují. Hodnota 10 měla největší vypovídající hodnotu. Cílem tohoto šetření bylo ověřit platnost významu vybraných kritérií kvality školního kurikula malotřídní základní školy ve vybraných oblastech. Pro toto šetření byla vybrána zmíněná kritéria vybraných oblastí zpracovaná a doporučená pro základní školy pro účely tohoto pedagogického procesu („Sebehodnocení školy“⁴⁸).

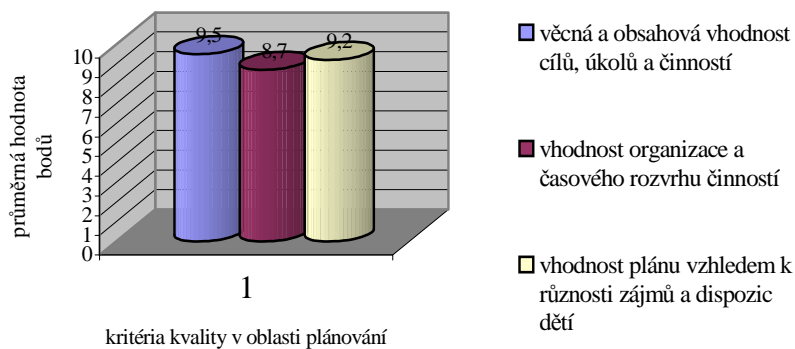
Grafy znázorňují respondenty přiřazenou průměrnou hodnotu bodů jednotlivým kritériím. Pro přehlednost jsou uspořádány podle vybraných oblastí.

V oblasti *plánování* je největší význam přisuzován jednotlivými školami reprezentativního vzorku kritériu *věcná a obsahová vhodnost cílů, úkolů a činností*. Průměrná hodnota získaných bodů vzhledem k významu kritéria byla 9,5.

⁴⁸ Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec P.: *Sebehodnocení školy*, 1998, 2. příloha III. Kapitoly (str.60 – 65)

Graf č. 10:

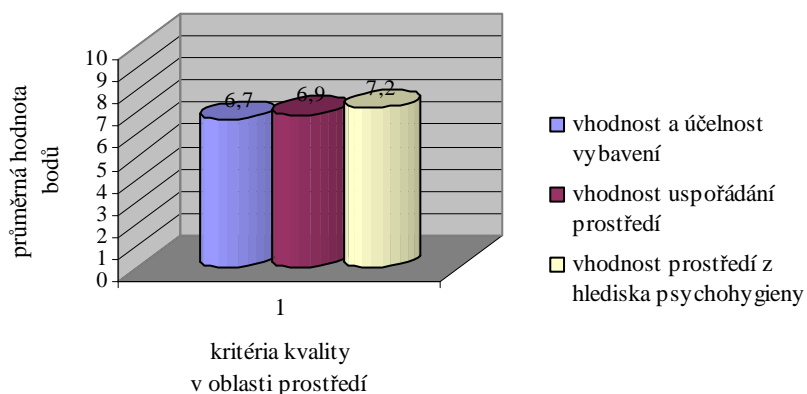
Hodnocení významu kritérií kvality školního kurikula malotřídní základní školy v oblasti plánování



V oblasti *prostředí* se největší význam přisuzuje ve vzorku daných škol kritériu *vhodnost prostředí z hlediska psychohygieny* (7,2). Nejmenší význam z hlediska rozdílu v hodnocení v oblasti byl zaznamenán u kritéria *vhodnosti a účelnosti vybavení* (6,7).

Graf č. 11:

Hodnocení významu kritérií kvality školního kurikula malotřídní základní školy v oblasti prostředí

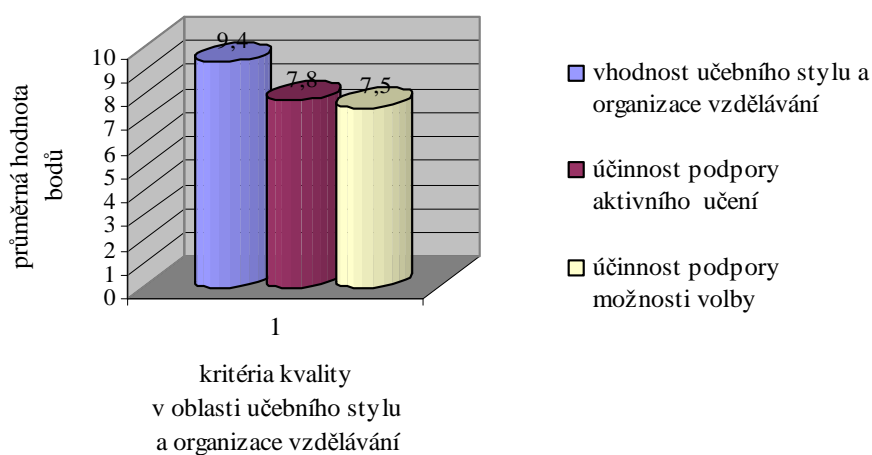


V oblasti *učebního stylu a organizace vzdělávání* byla hodnocena kritéria:

vhodnost učebního stylu a organizace vzdělávání (9,4), *účinnost podpory aktivního učení* (7,8), *účinnost podpory možnosti volby* (7,5). Nejlepší výsledky ohodnocení respondenty jsou dané kritériu *vhodnost učebního stylu a organizace vzdělávání* (9,4).

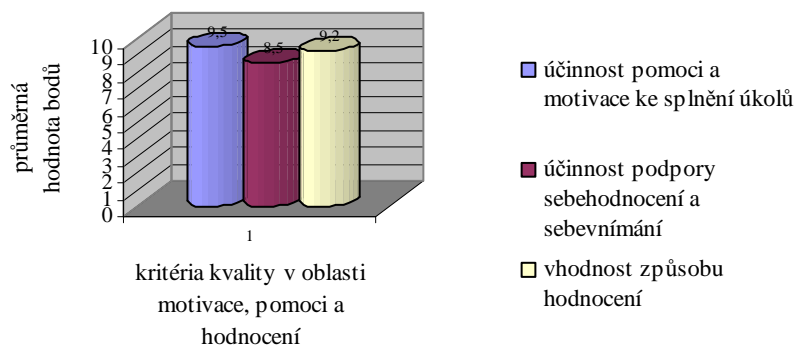
Graf č. 12:

Hodnocení významu kritérií školního kurikula malotřídní základní školy v oblasti učebního stylu a organizace vzdělávání



V oblasti *motivace, pomoci a hodnocení* vybrané školy přisuzují největší význam kritériu *účinnost pomoci a motivace ke splnění úkolů* – průměrná hodnota bodů 9,5. Graf č. 13:

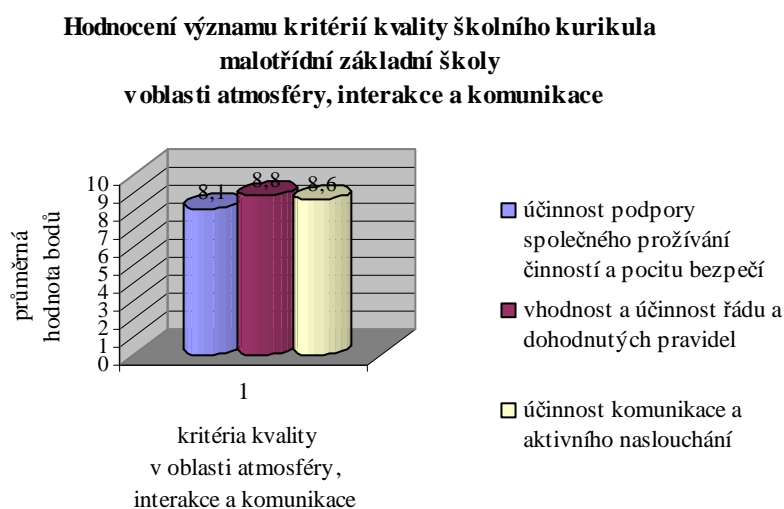
Hodnocení významu kritérií kvality školního kurikula malotřídní základní školy v oblasti motivace, pomoci a hodnocení



Téměř stejného průměru bodů bylo hodnocením daného vzorku škol dosaženo v oblasti *atmosféry, interakce a komunikace* u významu dvou kritérií:

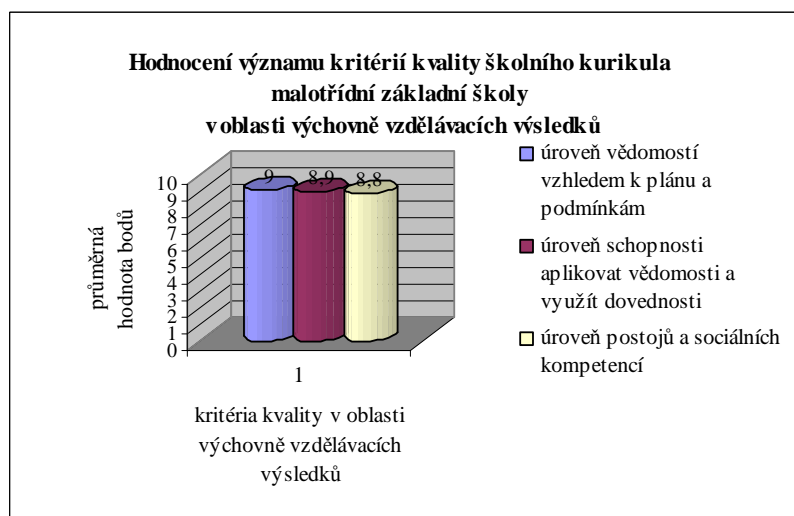
vhodnost a účinnost řádu a dohodnutých pravidel (8,8) a *účinnost komunikace a aktivního naslouchání* (8,6).

Graf č. 14:



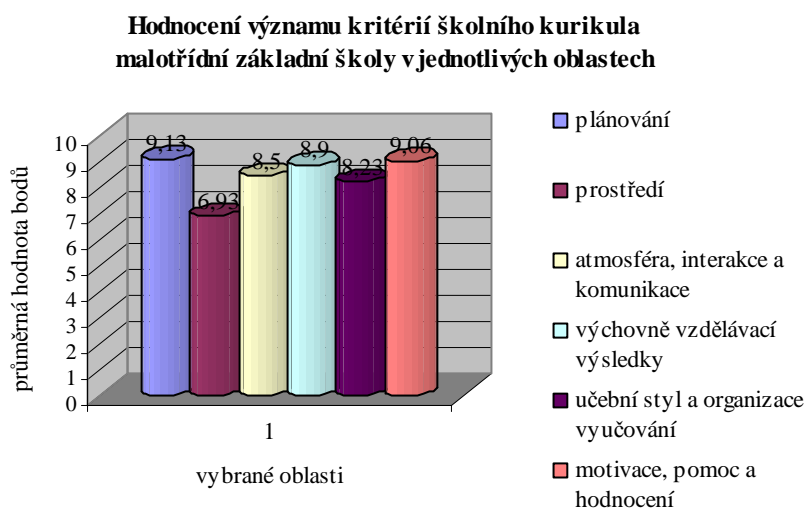
Významy kritérií *úroveň schopnosti aplikovat vědomosti a využít dovednosti* (9,0), *úroveň postojů a sociálních kompetencí* (8,9) a *úroveň vědomostí vzhledem k plánu a podmínkám* (8,8), byly v oblasti *výchovně vzdělávacích výsledků* respondenty vybraného vzorku škol hodnoceny jen s velmi malou diferenciací. Vypovídá to o vnímání vzájemné interakce jednotlivých kritérií ve vztahu učiva a klíčových kompetencí v rámci školního vzdělávacího programu.

Graf č.15



Shrňme-li hodnocení významu kritérií kvality školního kurikula jako celku vybranými školami tohoto vzorku, vyznívá hodnocení souhlasně, v hodnocení nebyly výrazné odchylky, bodové hodnocení se pohybovalo nejvíce v rozmezí od 6,7 do 9,5 bodů.

Graf č. 16:



Porovnáme-li výsledky hodnocení průměrně v jednotlivých oblastech, docházíme ke zjištění, že hodnocení významu kritérií v jednotlivých oblastech je poměrně vyrovnané a pohybuje se v rozmezí mezi 6,9 a 9,1 bodu. Platnost významu vybraných kritérií kvality školy pro autoevaluaci byla daným souborem vybraných škol jednoznačně potvrzena. Nejvyššího průměru hodnocení významu

kritérií bylo zaznamenáno v oblasti *plánování* (9,13,) *motivace, pomoci a hodnocení* (9,1) a *výchovně vzdělávacích výsledků* (8,9). Nižšího průměru hodnocení významu vybraných kritérií bylo dosaženo v oblasti *učebního stylu žáků a organizace vzdělávání výchovně vzdělávacích výsledků* (8,23). Je patrné, že kritéria školního kurikula v oblasti plánování, hodnocení a motivace stoupají na významu a jeví se jako nejvíce důležité ve srovnání s ostatními – alespoň u tohoto vzorku malotřídních škol.

Otázka č. 17.: „Zpracováváte výroční zprávu školy ? Týká se některá její část kvality školy? Máte webovou stránku školy? Je na ní některá její část týkající se kvality školy nebo sebehodnocení školy?“ zkoumala, zda školy prezentují výsledky kvality svého vzdělávání a zda odlišují výroční zprávu od vlastního sebehodnocení školy.

Školy v tomto výběru uváděly vesměs zpracovávání výročních zpráv, které mají formu hodnocení činnosti a spolupráce s rodiči, veřejností a odbornými partnery nebo prezentují své nabídky, což se objevuje i na webových stránkách, ale na nich uvádějí pouze své nabídky činností.

2. část

Školy výzkumného vzorku, které vyplnily dotazník, byly ještě jednou kontaktovány pro uskutečnění rozhovoru, jehož cílem bylo upřesnit zjištěné informace o procesu autoevaluace na školách.

Při rozhovoru byly položeny otázky:

- 1) „Kolikrát u vás proběhla autoevaluace nebo vlastní hodnocení školy?“
Pokud byla odpověď kladná, byly položeny doplňující otázky:
- 2) „V čem byl přínos tohoto procesu ?“
- 3) „Jak vybíráte kritéria autoevaluace?“

Otázka č.1: „*Kolikrát u vás proběhla autoevaluace, popřípadě vlastní hodnocení školy?*“

Autoevaluace na některých školách proběhla již vícekrát, v průměru jednou až dvakrát, jinde bude probíhat potřetí, někde neproběhla ještě vůbec. Tam jsem vycítila určitou bezradnost. Někde probíhá v tříletých intervalech a je totožná s procesem vlastního hodnocení školy.

Vedle autoevaluace probíhá zároveň na stejných školách i vlastní hodnocení školy, které je jako proces odlišené. Buď se uskutečňuje ve stejných intervalech vedle autoevaluace paralelně nebo probíhá v tříletých intervalech.

Dotazníky jsou většinou zadávány každoročně bez ohledu na to, ke kterému procesu jsou vztahovány.

Výsledky obou odlišně pojatých pedagogických procesů jsou používány jako podklad pro výroční zprávu školy.

Z rozhovoru vyplynulo i nepochopení, proč uskutečňovat oba procesy, když jsou některé části totožné.

Otázka č. 2.: „*V čem byl přínos tohoto procesu ?*“

Řídící pracovníci škol zodpověděli tuto otázku v tom smyslu, že přínos byl ve zjištění, že si uvědomují, co je třeba zlepšit, co zařadí v nějaké konkrétní podobě do plánu. A další přínos byl určitě v tom, že zjistili, jak na tom jsou, jednotlivé dotazníky, ankety, informace, dokumentaci apod. dali dohromady a vytvořili určitý systém, podle kterého dále pracují.

Otázka č. 3: „*Jak vybíráte kritéria autoevaluace?*“

Při tvorbě kritérií autoevaluace vycházely školy daného vzorku z daných kritérií vlastního hodnocení školy, metodiky inspekční práce, poznatků z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pedagogické literatury.

6.4. Závěr výzkumného šetření

Z výzkumného šetření u daného vzorku škol vyplývá, že žádná ze škol daného vzorku neměla svůj školní vzdělávací program, který by se lišil od vzdělávacího programu ostatních škol, před schváleným RPZV.

Východiskem pro tvorbu školního kurikula v současnosti byl v případě daného výběru škol nejvíce Rámcový program pro základní vzdělávání – 55 %, vlastní zkušenosti: 27 %, vzdělávací program Tvořivá škola: 9 % a Program podpory zdraví ve škole: 9 %.

Se zaváděním, ověřováním a autoevaluací školních vzdělávacích programů úzce souvisí další vzdělávání pedagogických pracovníků. Řídící pracovníci se domnívají, že v nových podmínkách změn si spíše vystačí se svými zkušenostmi v pedagogickém působení. Cítí potřebu se vzdělávat, ale jen proto, že musí, z vnitřního přesvědčení o správnosti zavádění RVP to není.. Pouze 27 % z nich by upřednostnilo distanční vzdělávání. Samostudium se stává kromě seminářů a kurzů velmi důležitým zdrojem získávání informací u škol tohoto výběrového vzorku. Může to být na malotřídních školách i důsledkem nedostatku finančních prostředků k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nejčastější variantou práce na tvorbě kurikula a jeho autoevaluace v rámci malotřídní školy tohoto výběru je podíl samotného řídícího pracovníka. Na malotřídní škole je velmi malý kolektiv, v případě jednotřídní školy působí na škole pouze jeden pedagogický pracovník, který je pedagogem a zároveň řídícím pracovníkem.

Řídící pracovníci vzorku jsou připraveni na změny, které přineslo zavádění rámcových vzdělávacích programů a s tím spojená autoevaluace, kterou uplatňují prozatím spíše ve vlastní pedagogické práci oproti práci řídící.

Autoevaluace je součástí již zavedených a ověřovaných školních vzdělávacích programů, je tedy odpovídající, že téměř většina škol má vypracovaný autoevaluační projekt. Kritéria jsou podmínkou autoevaluace, měla by být součástí každého autoevaluačního projektu. U některého projektu chybí, můžeme se proto domnívat, že tento proces ještě nemají dostatečně promyšlený. Na některých malotřídních školách tohoto výběrového vzorku, jak potvrdil

následující rozhovor, probíhá autoevaluace paralelně s vlastním hodnocením školy, na jiných je synonymem pro vlastní hodnocení školy a někde dosud neproběhla. Výsledky obou procesů jsou používány pro výroční zprávy o škole.

Kritéria autoevaluace jsou většinou odvozena z kritérií legislativně pojatého vlastního hodnocení školy, využívají se i kritéria evaluace České školní inspekce, poznatků z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pedagogické literatury.

Při šetření byl ověřen význam vybraných kritérií kvality v určitých oblastech školního kurikula pro školy daného výběrového vzorku. Tato kritéria vyhodnotily všechny školy souhlasně jako velmi významné a potřebné pro určení kvality školního kurikula.

Metoda dotazníku a ankety je u všech škol výzkumného vzorku velmi rozšířeným a zároveň i oblíbeným evaluačním nástrojem, používají se velmi často, většinou anonymně. Dotazníky i ankety si školy vytváří samy se zaměřením na oblast, kterou považují za podstatnou a zároveň vypovídající o kvalitě školy.

Výzkumné šetření ukazuje nejasnosti mezi jednotlivými pedagogickými procesy, které zjišťují kvalitu školního kurikula, u výběrového vzorku škol. Školy se soustředí na legislativně povinné vlastní hodnocení školy, které se zpracovává jednou za tři roky a je povinnou dokumentací, má také určenou strukturu a rámec. Se zavedením školního vzdělávacího programu vznikla také povinnost stanovit cíle, oblasti, kritéria a evaluační nástroje autoevaluace. Orientace v těchto procesech a jejich skloubení prozatím činí školám tohoto výběrového vzorku problémy.

7. Závěr

Z hlediska kurikulární reformy jsme teprve na začátku etapy, školám byla udělena povinnost vytvořit školní vzdělávací programy, nyní si ověřují, jak tuto povinnost zvládly. Zjišťují, zda si dobře nastavily své cíle, jsou-li správně formulované, dosažitelné. Vzápětí se však potýkají s další povinností úzce související s celou reformou - autoevaluací školy danou rámcovým vzdělávacím programem, vlastním hodnocením školy určeným školským zákonem a prováděcím předpisem, kterým je příslušná vyhláška. Se svými povinnostmi se potýkají, aniž by získaly patřičnou podporu.

Význam termínu vlastní hodnocení školy je dán především jeho užitím v závazných legislativních dokumentech – ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb.) a v navazující vyhlášce (č. 15/2005 Sb. a její novela č. 225/2009 Sb.) Termín autoevaluace ve smyslu autoevaluace školy není svázán legislativní úpravou a je tak otevřen žádoucí a smysluplné realizaci. Termín je s oblibou používán odborníky. V angličtině je užíván pojem self-evaluation a v tomto smyslu bylo užito i vnitřní hodnocení školy v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, Bílé knize (2001). Je to proces systematický, je třeba jej provádět správně metodologicky.

Sebehodnocení naproti tomu chápeme jako proces neplánovaný s neurčenými kritérii. Setkáváme se sebehodnocením žáků nebo učitelů, i když tyto procesy vnímáme v současnosti již promyšleněji a systematictěji.

Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení ČŠI s externě zadanými kritérii, vlastní hodnocení je východiskem pro zpracování výroční zprávy školy a jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI. Zpráva o vlastním hodnocení školy je součástí povinné dokumentace škol.

Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

Autoevaluace sama o sobě není cílem, nejefektivnější autoevaluace je ta, která vede k dobře naplánované činnosti směřující ke změně a zlepšení. Závěrečné zprávy projektů zahraničních i našich potvrzují, že jeden z nejúčinnějších způsobů zlepšování kvality vzdělávání je ten, mají – li školy přiměřenou externí podporu a stimulaci. Samy však převzou zodpovědnost za zabezpečení kvality pomocí hodnocení své činnosti. Tím se prokázala nutnost vytvoření správné rovnováhy mezi externí evaluací a autoevaluací. Aby byly

indikátory smysluplné, je nutné je uplatňovat za jakýchkoli podmínek a v jakémkoli smyslu. Je také třeba stanovit vzdělávací standard s klíčovými charakteristikami, aby autoevaluační opatření škol bylo ještě více efektivní.

Tabulka č.16 - Srovnání oblastí hodnocení

Vyhláška č. 15/2005 Sb. – oblasti vlastního hodnocení	RVP - oblasti autoevaluace	Kritéria hodnocení ČŠI – skupiny hodnocení	Oblasti doporučené pro základní školy
Podmínky ke vzdělávání	Materiální, technické, ekonomické a hygienické podmínky Soulad ŠVP a RVP	Rovnost příležitostí ke vzdělávání Předpoklady pro řádnou činnost školy	PROSTŘEDÍ
Průběh vzdělávání	Výuka Individuální vzdělávací potřeby	Průběh vzdělávání	UČEBNÍ STYL A ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ
Podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání	Spolupráce s rodinami žáků a širší komunitou Školní klima	Partnerství	ATMOSFÉRA, INTERAKCE A KOMUNIKACE MOTIVACE, POMOC A
Výsledky vzdělávání	Vyučovací hodnocení žáků	Úroveň klíčových kompetencí dosahovaných prostřednictvím vzdělávacího obsahu Výsledky vzdělávání na úrovni školy	VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY
Řízení školy (personální práce, DVPP)	Práce učitelů, vedení školy	Vedení školy	PLÁNOVÁNÍ
Úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám a ekonomickým zdrojům	Výsledky vzdělávání	Celkové hodnocení školyA HODNOCENÍ

Zdroj: ČŠI 2009

Porovnáme-li vzájemně externí hodnotící rámec ČŠI, oblasti předepsané pro vlastní hodnocení škol danou vyhláškou, oblasti autoevaluace RVP ZV, nacházíme určitý shodný průnik evaluovaných oblastí. Mělo by to signalizovat součinný proces a shodu přinejmenším v základním souboru vybraných oblastí hodnocení, pokud si školy uvědomují důležitost těchto oblastí.

Pro ověření hodnoty oblastí a kritérií jsem využila pro výzkumné šetření vybrané oblasti a kritéria doporučené pro základní školu z publikace

„Sebehodnocení školy“⁴⁹. Tyto jednotlivé oblasti jsem také porovnávala se soubory v této tabulce. I u tohoto souboru vidíme téměř shodu, až na oblast nazvanou *motivace, pomoci a hodnocení* – část oblasti *motivace a pomoc* by se v tomto rozdělení přesunula k oblasti charakterizující partnerství a podporu žákům, jak naznačuje šipka. To ovšem nic neubírá na jejím významu. Podstatná je shoda v základních významech oblastí, kterým by při autoevaluaci i externí evaluaci měla být věnována pozornost.

Při šetření byl ověřen význam vybraných kritérií kvality v těchto vybraných oblastech školního kurikula školami daného výběrového vzorku. Tato kritéria i s oblastmi vyhodnotily všechny školy souhlasně jako velmi významné.

Autoevaluace je součástí již zavedených školních vzdělávacích programů, téměř většina škol má vypracovaný autoevaluační projekt. Kritéria některým projektům ještě chybí, školy mohou mít nejasnosti v jejich stanovení a formulování, chybí jim dostatek zkušeností. Na některých malotřídních školách výběrového vzorku probíhá autoevaluace paralelně s vlastním hodnocením školy, na jiných je synonymem pro vlastní hodnocení školy. Tam, kde zkušenosti ještě nemají, autoevaluace teprve proběhne. Výsledky obou procesů jsou používány pro výroční zprávy o škole.

Výsledky realizovaného šetření a závěry výročních zpráv české školní inspekce dávají jasné signály potřeby podpory a orientace školám v procesu autoevaluace.

Kritéria autoevaluace spolupracujících škol byla většinou odvozena z kritérií legislativně pojatého vlastního hodnocení školy, využívají se i kritéria evaluace České školní inspekce, poznatků z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pedagogické literatury.

Při porovnání účasti malotřídních škol (do 50 žáků) přihlášených do projektu „Cesta ke kvalitě“ (7% z celkového počtu) a návratnosti dotazníků ve výzkumném šetření škol (11%) docházíme k malé angažovanosti škol v těchto aktivitách. Jedním z důvodů by mohl být i malý počet pracovníků na škole, což zároveň obnáší problémy při absenci na pracovišti při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a také přetížení administrativními povinnostmi. Pokud

⁴⁹ Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P.: *Sebehodnocení školy*, 1998

bychom porovnali odpovědi na otázku, kolikrát proběhla autoevaluace školy, dostáváme se k téměř stejným závěrům. Nejčastěji proběhla autoevaluace jednou (40%), dvakrát (40%), vůbec neproběhla (10%), potřetí (10%). V projektu „Cesta ke kvalitě“ proběhla jednou (40%), dvakrát (41%), třikrát (15%) a neproběhla (4%).

Z tematické zprávy ČŠI zaměřené na přechod na vzdělávací programy v roce 2007/2008 vyplynulo, že ve školách nejsou jasně stanovena kritéria vlastního hodnocení školy (28,7 %) a časové rozvržení vlastního hodnocení školy (25,3 %). Institucionální hodnocení v základních školách potvrdilo, že k úspěšné praktické realizaci ŠVP nejvíce přispívají manažerské schopnosti ředitelů, profesní rozvoj a vhodná zainteresovanost ostatních pedagogických pracovníků a také soulad plánování vzdělávacího procesu s reálnými podmínkami školy. Kurikulární reforma příznivě ovlivňuje i přínos partnerské spolupráce s rodiči, se školskou radou a se zřizovatelem pro rozhodování vedení školy.

Seznam literatury:

- BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha : UK, 1995.
- BLÁHA J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003.
- DRUCKER, P.F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.
- EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ D. *Kultura školy*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-441-2.
- EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň : Cechtuma, 2002. ISBN 80-903225-2-2.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVLÍNOVÁ, M.(ed.): *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu*, Praha, Agentura Strom
- CHVÁL, M, DVOŘÁK, D; STARÝ, K., MARKOVÁ, K., Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637.
- CHVÁL, M., STARÝ, K. Autoevaluace škol v reflexi poskytované odborné podpory. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, ISSN 1802-4637.
- CHVÁL, M., NOVOTNÁ, J. A KOL. *Pedagogický rozvoj školy. Sborník z konference INOSKOP*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 294 s. ISBN 978-80-7367-510-3.
- KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004, s. 403-426.
- MILKOVICH, G., T.; BOUDREAU, J., W. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada, 1993
- MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L. a kol. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006, ISBN 80-902614-8-5
- MEURET, D. - MORLAIX, S.: Conditions of success of school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 2003.

MICHEK, S. *Průručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2006.

NEVO, D. *School-based evaluation. A Dialogue for School improvement*. Great Yarmouth : Galliard, 1995. ISBN 0-08-0419429.

NEZVALOVÁ, D.; PRÁŠILOVÁ, M.; EGER, L. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*. Plzeň : ZČU, 2004. ISBN 80-7043-324-8.

OBST, O. *Úvod do teorie řízení výchovy a vzdělávání ve školství pro učitele*. Olomouc : UP, 1995.

PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál s r.o., 1998. Přeložil M. Koldinský. 424 s. ISBN 80 - 7178 - 127 - 4

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998.

PLAMÍNEK, J.; *Vedení lidí, týmů a firem : praktický atlas managementu*. Praha : Grada ISBN 80-85623-29-3.

POL, M.; *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vydání. Brno: MU CDV, 1996. 66 s. ISBN 80-210-333 - 8

PRŮCHA, J., *Pedagogická encyklopedie*, Praha, Portál 2009 , 936 s. ISBN 978- 80-7367-546-2

RÝDL, K., HORSKÁ, V., DVOŘÁKOVÁ, M., ROUPEC, P.; *Sebehodnocení školy*. Edice Škola 21. Praxe ředitele. sv.3

RÝDL, K. Jak ovlivní znalost teorie hodnot evaluaci? [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz/>>. [cit. 2005-10-10].

RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč.2, č. 1 – mimořádné, s. 104-123. ISSN 1213-7758.

RÝDL, K. Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy. *e-Pedagogium*, 2001. Dostupné na WWW: < <http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf>>. [cit. 2002-03-03]

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

SLAVÍKOVÁ, L.; PELIKÁN, J.; WALTEROVÁ, E. *Strategie rozvoje školy - stud. texty*. Praha : PedF UK, ÚVRŠ-CŠM, 1999.

SLAVÍKOVÁ, L. *Ředitelé současnosti pro školu budoucnosti. = Management in education towards professional leadership : feasibility study*. Praha : PedF UK, 2003.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. aktualiz.. vyd. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SOLFRONK, J.; *Pedagogické řízení školy*. Praha : PedF UK, 1994.

STARÝ, K. CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M. VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009

VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum*. Brno: MU, 1994. 169 s. ISBN 80 – 210 – 0846 – 6

Efektivní autoevaluace škol. SICI, Socrates : 2004. [online]. Dostupné na WWW: < <http://www.csicr.cz> >. [cit. 2005-03-02]

Evaluace škol poskytujících povinné vzdělávání v Evropě. EURYDICE. Praha : ÚIV, 2004-2005.

Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. Brusel : Evropská rada, 2000.

Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. <http://www.msmt.cz>.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-03-X.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. [online]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz>

<http://www.csicr.cz/cz/85106-vyrocní-zprava-csi-za-skolní-rok-20082009>
<http://www.csicr.cz/cz/85164-prechod-na-svp-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelani>
<http://www.csicr.cz/cz/85114-vyrocní-zprava-csi-za-skolní-rok-20062007>

Seznam příloh:

1. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb
České školní inspekce ve školním roce 2009/2010
2. Kritéria hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy
3. Vybrané oblasti, kritéria a ukazatele pro autoevaluaci školy doporučené
pro základní školy– viz „Sebehodnocení školy“
4. Dotazník empirického šetření pro autoevaluaci školy
5. Kódy zemí k tabulce Eurydice

Příloha č. 1

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb České školní inspekce ve školním roce 2009/2010

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb

(A-H) Skupiny kritérií

1.- 22. Kritéria pro hodnocení

- *Subkritéria pro hodnocení*

A: Rovnost příležitostí ke vzdělávání

1. Rovný přístup při přijímání ke vzdělávání

- *Škola/školské zařízení informuje o vzdělávací nabídce a postupu při přijímání způsobem dostupným všem uchazečům*
- *Škola/školské zařízení vytváří rovné podmínky pro přijímání všem uchazečům, přijímá opatření k odstranění sociálních, zdravotních a bezpečnostních bariér.*

2. Zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce v průběhu vzdělávání

- *Škola/školské zařízení identifikuje a eviduje děti/žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané ve školní matrice*
- *Škola/školské zařízení pro děti/žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané organizuje odpovídající vzdělávání vhodnými formami*
- *Škola/školské zařízení identifikuje a eviduje děti/žáky/studenty s riziky neúspěšnosti a zajišťuje jim včasnou podporu*
- *Preventivní strategie školy/školského zařízení je zaměřena na omezení rizik vzniku školních úrazů a sociálně patologických jevů, zejména šikany.*

3. Rovný přístup při ukončování vzdělávání

- Škola/školské zařízení přijímá opatření k odstranění bariér v rovném přístupu při ukončování vzdělávání
- Škola/školské zařízení vytváří rovné podmínky při ukončování vzdělávání pro všechny žáky.

4. Školní poradenství

- Škola/školské poradenské zařízení poskytuje informace a poradenskou pomoc v záležitostech týkajících se vzdělávání
- Škola/školské poradenské zařízení zajišťuje pomoc při změně vzdělávacího programu.

B: Vedení školy/školského zařízení

5. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP)/obsah vzdělávání

- Vzdělávací nabídka školy/školského zařízení odpovídá podmínkám, za kterých byla zařazena/bylo zařazeno do školského rejstříku
- ŠVP je zpracován podle požadavku školského zákona a v souladu se zásadami rámcového vzdělávacího programu, pokud byl RVP vydán
- Inovace obsahu vzdělávání odpovídají zásadám a cílům školského zákona a profilu absolventa školy
- ŠVP zohledňuje vnější prostředí (sociální, regionální), reálné podmínky a možnosti školy/školského zařízení, které mohou ovlivnit úspěšnost dětí/žáků/studentů ve vzdělávání

6. Strategie a plánování

- Management školy/školského zařízení průběžně hodnotí a inovuje strategie a plány pro realizaci ŠVP
- Přijímaná opatření vycházejí z vlastního hodnocení školy, ze zásad a cílů platného školského zákona a priorit DZ a DZK
- Na strategickém řízení a vlastním hodnocení se podílejí pedagogická rada (pokud se podle školského zákona zřizuje) a další pracovníci školy/školského zařízení

7. Ředitel školy/školského zařízení

- *Splňuje předpoklady pro výkon funkce*
- *Plní právní povinnosti vyplývající z vykonávané funkce podle platného školského zákona a dalších předpisů*
- *Vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro činnost školské rady, pokud je podle školského zákona zřízena*
- *Účelně, hospodárně a efektivně využívá finančních prostředků ze státního rozpočtu*
- *Zabývá se stanovisky a vyjádřeními samosprávných orgánů žáků/studentů*
- *Přijímá následná opatření na základě zjištění ČŠI*

C: Předpoklady pro řádnou činnost školy/školského zařízení

8. Personální podmínky

- *Škola/školské zařízení přijímá opatření k odstraňování personálních rizik (kvalifikovanost, věková struktura, zastupitelnost, apod.)*
- *Škola/školské zařízení systematicky podporuje začínající pedagogické pracovníky (do 3 let praxe)*
- *DVPP podporuje realizaci ŠVP*
- *Škola/školské zařízení efektivně, hospodárně a účelně využívá finanční prostředky poskytnuté na DVPP ze státního rozpočtu*

9. Materiální a finanční předpoklady

- *Škola/školské zařízení zajišťuje bezpečné prostředí pro vzdělávání a zdravý sociální, psychický i fyzický vývoj dětí/žáků/studentů při všech činnostech pořádaných školou/školským zařízením*
- *Škola/školské zařízení má předpoklady pro rozvoj a obnovu materiálně technických podmínek pro realizaci*
- *Škola/školské zařízení používá finanční prostředky přidělené ze státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny*

D: Průběh vzdělávání

10. Organizace vzdělávání

- *Formy vzdělávání umožňují zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji*
- *V průběhu vzdělávání jsou uplatňovány účinné moderní pedagogické metody a přístupy*
- *Škola/školské zařízení naplňuje učební plány (povinné předměty kurikula, využití disponibilních hodin, nabídka nepovinných a volitelných předmětů) podle schválených učebních dokumentů nebo podle ŠVP v návaznosti na RVP nebo časové plány vzdělávání*
- *Organizování vzdělávání podporuje úspěšnost dítěte/žáka/studenta*

11. Podpora rozvoje osobnosti dětí/žáků/studentů pedagogickým pracovníkem

- *PP uplatňuje pedagogickou diagnostiku v rámci vlastního hodnocení, příp. jiného hodnocení*
- *PP vytváří možnosti pro individuální vzdělávací přístup a diferencované činnosti*
- *PP motivuje děti/žáky/studenty k využívání různých vzdělávacích a zájmových aktivit*
- *Hodnocení PP je odůvodněné a motivuje děti/žáky/studenty ke zlepšování osobních výsledků*

12. Hodnocení projevů dětí/žáků/studentů v průběhu vzdělávání (klíčové kompetence)

- *Děti/žáci/studenti se projevují samostatně, využívají možnosti výběru ze vzdělávací nabídky*
- *Děti/žáci/studenti řeší problémy, logicky a tvořivě myslí*
- *Děti/žáci/studenti spolupracují a respektují práci druhých*
- *Děti/žáci/studenti otevřeně komunikují na úrovni dané jejich věkem a stupněm vzdělání a kultivovaně se projevují*
- *Děti/žáci/studenti se aktivně zapojují do činností*
- *Děti/žáci/studenti uplatňují sebereflexi a sebehodnocení*

E: Partnerství

13. Rozvoj vztahů školy/školského zařízení s partnery

- *Škola/školské zařízení spolupracuje se zákonnými zástupci nezletilých dětí a žáků, rodiči zletilých žáků a studentů, popřípadě s osobami, které vůči zletilým žákům a studentům plní vyživovací povinnost*
- *Škola/školské zařízení přijímá opatření na základě hodnocení zřizovatelem*
- *Škola/školské zařízení spolupracuje se školskou radou (týká se ZŠ, SŠ a VOŠ), pokud je školská rada podle školského zákona zřízena, a přijímání opatření na základě jejích podnětů*
- *Škola/školské zařízení podporuje vznik žákovské a studentské samosprávy a umožňuje jí podílet se na správě školy/školského zařízení*
- *Škola/školské zařízení spolupracuje i s dalšími partnery při vytváření nabídky zájmových činností*

F: Úroveň klíčových kompetencí dosahovaných prostřednictvím vzdělávacího obsahu

14. Hodnocení podpory rozvoje funkční gramotnosti (vědomostí, dovedností a postojů) dětí/žáků/studentů v oblastech:

- *Čtenářské gramotnosti*
- *Matematické gramotnosti*
- *Schopnosti komunikace v cizích jazycích*
- *Informační gramotnosti*
- *Sociální gramotnosti*
- *Přírodovědné gramotnosti*

15. Hodnocení úrovně vědomostí a dovedností ve vybraných předmětech podle kurikula RVP

- *Úroveň připravenosti dětí a žáků při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání*
- *Přiměřená úroveň osvojení předpokládaných výstupů vymezených v RVP v průběhu realizace ŠVP*

G: Výsledky vzdělávání dětí, žáků a studentů na úrovni školy/školského zařízení

16. Úspěšnost dětí/žáků/studentů

- *Úspěšnost dětí/žáků/studentů v realizovaných vzdělávacích programech školy/školského zařízení*
- *Úspěšnost dětí/žáků/studentů ve vlastním hodnocení*
- *Úspěšnost žáků/studentů v externích hodnoceních*

H: Celkové hodnocení školy/školského zařízení

17. Soulad s rozhodnutím o zařazení do rejstříku škol a školských zařízení

18. Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů

19. Účelnost využívání zdrojů a prostředků při realizaci ŠVP

20. Dodržování zásad a cílů školského zákona, zejména rovného přístupu ke vzdělání při realizaci ŠVP

21. Dodržování stanovených pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí/žáků/studentů

22. Úroveň výsledků vzdělávání vzhledem k požadavkům R

Kritéria hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy

A Kritéria pro posuzování plánu vlastního hodnocení školy

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být např. v koncepčním záměru rozvoje školy, v pedagogicko-organizačním zajištění školního roku, ve školním vzdělávacím programu, v návrhu struktury vlastního hodnocení školy, v samostatném dokumentu plánu vlastního hodnocení školy, případně v jiném strategickém dokumentu školy k jejímu rozvoji a činnosti.

1. Kvalita školy

A.1.1 Má škola formulována kritéria kvality školy?

A.1.2 Vycházejí tato kritéria z formulované vize školy?

A.1.3 Jsou tato kritéria v souladu s aktuálně platnými závaznými dokumenty vzdělávací politiky státu?

A.1.4 Jsou tato kritéria vztažena k oblastem definovaným platnými právními předpisy pro vlastní hodnocení školy?

2. Cíle rozvoje školy

A.2.1 Má škola formulovány cíle pro zvolené evaluační období?

A.2.2 Vycházejí tyto cíle z vize školy formulované např. v koncepčním záměru rozvoje školy a z definované kvality prostřednictvím kritérií?

A.2.3 Jsou všechny cíle dostatečně specifikovány, tzn. je možné ověřit jejich dosažení?

A.2.4 Jsou stanovené cíle reálné, tj. jsou stanoveny dosažitelné priority pro evaluační období?

A.2.5 Jsou cíle formulovány na hraně dosažitelného maxima dané školy?

3. Evaluační nástroje

A.3.1 Poskytují zvolené evaluační nástroje relevantní informace (indikátory) pro ověření stanovených cílů?

A.3.2 Jsou tyto evaluační nástroje dostatečně spolehlivé?

4. Plánování evaluačních činností

A.4.1 Jsou stanoveny termíny realizace evaluačních aktivit pro celé období evaluačního cyklu?

A.4.2 Odpovídají stanovené termíny požadavkům platných právních předpisů pro vlastní hodnocení školy?

A.4.3 Jsou evaluační činnosti realizovány průběžně?

A.4.4 Je stanovena odpovědnost pracovníků za jednotlivé evaluační aktivity?

A.4.5 Je připraven systém pro zaznamenávání a analýzu informací?

A.4.6 Pokrývá plán evaluačních činností všechny oblasti kvality stanovené platnými právními předpisy pro vlastní hodnocení školy?

A.4.7 Je zohledněna zkušenost z evaluačních aktivit v předcházejícím období?

A.4.8 Je plán vlastního hodnocení školy přehledně strukturován?

B Kritéria pro posuzování procesu vlastního hodnocení školy

Zdroje pro odpověď na následující otázky mohou být ve zprávě o vlastním hodnocení školy, ve veřejně prezentovaných informacích školy, mohou být získány od ředitele školy či vybraných učitelů.

5. Realizace plánu

B.5.1 Probíhá proces autoevaluace podle stanoveného plánu?

B.5.2 Je plán odůvodněn, tj. v případě potřeby, modifikován tak, aby byla zajištěna účelnost realizace procesu autoevaluace?

6. Spolupráce v rámci školy

B.6.1 Jsou do procesu vlastního hodnocení školy zapojeni všichni zaměstnanci školy?

B.6.2 Je plán vlastního hodnocení školy tvořen společně v celém pedagogickém sboru, případně u velkých škol s vedoucími jednotlivých skupin?

B.6.3 Je nastaven soulad mezi vlastním hodnocením školy a hodnocením a rozvojem pedagogických pracovníků školy?

B.6.4 Usiluje ředitel školy, resp. koordinátor autoevaluace, aby pracovníci školy rozuměli smyslnosti procesu vlastního hodnocení školy?

7. Nakládání s údaji

B.7.1 Jsou zdroje dat archivovány tak, aby bylo možné výsledná zjištění doložit?

B.7.2 Jsou adresné údaje od žáků, rodičů a dalších osob archivovány tak, aby nebylo možné tyto údaje zneužít?

B.7.3 Jsou poskytovatelům údajů dány dostatečné záruky, že data nebudou zneužita?

B.7.4 Je důsledně dodržena anonymita poskytovatelů údajů v případě, kdy je sběr údajů prezentován jako anonymní?

B.7.5 Je v případě audio či videozáznamu osob získán jejich informovaný souhlas pro nakládání s tímto záznamem?

8. Získávání výsledků

B.8.1 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy v časové řadě?

B.8.2 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s jinými školami?

B.8.3 Jsou využity příležitosti pro porovnání výsledků školy s ostatními školami v ČR nebo se stanovenými normami?

B.8.4 Jsou využity příležitosti pro ověření výsledků z více zdrojů, např. porovnání pohledů učitelů, rodičů, žáků?

B.8.5 Jsou využity příležitosti externího posouzení procesu autoevaluace, např. ředitelem partnerské školy, zástupcem zřizovatele?

B.8.6 Jsou evaluační nástroje používány metodicky správně?

B.8.7 Je sběr dat realizován na odpovídajícím vzorku respondentů?

9. Zpětná vazba

B.9.1 Jsou těm, kteří poskytli informace pro hodnocení školy, jejich výsledky souhrnně poskytnuty?

B.9.2 Jsou tyto výsledky prezentovány korektně včetně negativních i pozitivních zjištění?

10. Prezentace školy před veřejností

B.10.1 Jsou vybrané výsledky prezentovány veřejně, např. na webových stránkách školy či na veřejně přístupné nástěnce ve škole?

B.10.2 Jsou tyto výsledky prezentovány pravdivě?

B.10.3 Jsou prezentované výsledky veřejnosti srozumitelné?

B.10.4 Jsou řádně uvedeny zdroje získaných informací?

C Kritéria pro posuzování zprávy o vlastním hodnocení školy

Zdrojem pro odpověď na následující otázky je výhradně zpráva o vlastním hodnocení školy podle platných právních předpisů pro vlastní hodnocení školy.

Základní informace, které by zpráva o vlastním hodnocení školy měla obsahovat:

Cíle, průběh a vyhodnocení činnosti za uplynulé hodnocené období

Stanovení struktury zprávy o vlastním hodnocení školy ve smyslu hlavních oblastí vlastního hodnocení podle platných právních předpisů pro vlastní hodnocení školy

Stanovení týmu hodnotitelů a rolí jednotlivých členů

Použité evaluační nástroje a metodika vlastního hodnocení, struktura kritérií a indikátorů vlastního hodnocení

Navrhovaná opatření

Vyhodnocení opatření z minulého období, posouzení kvantitativního i kvalitativního posunu.

—

—

11. Vyhodnocení cílů

C.11.1 Jsou všechny stanovené cíle vyhodnoceny?

C.11.2 Je toto vyhodnocení transparentní a věrohodné, tj. vycházejí závěry z analýz získaných dat?

C.11.3 Opírá se vyhodnocení cílů o spolehlivé indikátory?

12. Přednosti a nedostatky

C.12.1 Jsou zvýrazněny oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků?

C.12.2 Jsou zvýrazněny oblasti, ve kterých je potřeba úroveň zlepšit?

C.12.3 Jsou formulovány hypotézy o příčinách zjištěného stavu?

13. Opatření

C.13.1 Vycházejí přijímaná opatření z předcházejících zjištění?

C.13.2 Jsou tato opatření v souladu s vizí školy?

C.13.3 Jsou tato opatření v souladu se zásadami a cíli platného školského zákona a prioritami dlouhodobého záměru MŠMT ČR a dlouhodobého záměru kraje?

C.13.4 Promítají se výsledky v případě potřeby do úpravy školního vzdělávacího programu?

C.13.5 Jsou opatření formulována konkrétně a v kontrolovatelné podobě?

C.13.6 Je vyhodnocena účinnost opatření obsažených v předcházející zprávě?

14. Forma zprávy

C.14.1 Má zpráva o vlastním hodnocení školy jasnou strukturu?

C.14.2 Odpovídá obsah zprávy nastavenému plánu?

C.14.3 Je tato struktura v souladu se strukturou schválenou v pedagogické radě podle platných právních předpisů pro vlastní hodnocení školy?

C.14.4 Je text přehledný a srozumitelný?

C.14.5 Je tabulková a grafická část zprávy o vlastním hodnocení interpretována?

Zpracovala: Pracovní skupina expertů v aktivitě B3 Principy autoevaluace z externího pohledu

Redakce: Erika Mechlová, Martin Chvál

Vybraná kritéria a ukazatele

Příloha č. 3

Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele plánování
PLÁNOVÁNÍ	Věcná a obsahová vhodnost činností, úkolů a cílů	úkoly a cíle jsou jednoznačně popsány a jsou v souladu s realizovaným výchovně vzdělávacím programem (v souladu s RVP ZV)
		plánované úkoly jsou prakticky zaměřené - jejich splněním bude dosaženo praktického efektu, směřují k naplňování cílů
		plánované úkoly a cíle obsahují reálné ověřené (individuální i společné) možnosti – jsou dosažitelné
		cílem je stanovena konkrétní úroveň nebo změna úrovně zvládnutí vědomostí, dovedností, postojů nebo sociálních kompetencí
		splnění úkolů a dosažení cílů je vyhodnotitelné – je plánováno vyhodnocení (kdy, jak a kým)
	Vhodnost organizace a časového rozvrhu činností	plán organizace činností ponechává prostor pro tvůrčí řešení konkrétních situací – není svazující
		plán obsahuje rámcovou časovou kalkulaci pro realizaci činností a splnění úkolů a počítá s časovou rezervou
		plán předpokládá individuální nebo skupinovou volbu organizace, času (osobního tempa) plnění úkolů
		Plánem je preferována (organizačně i časovou dotací) samostatná činnost a aktivní učení
		je plánován dostatek času na individuální a společné hodnocení splnění úkolů a cílů – poskytnutí zpětné vazby
	Vhodnost plánu vzhledem k různosti zájmů a dispozic	plán vychází z analýzy potřeb, zájmu a možností vzhledem k věku dětí i jejich individuálních potřeb,
		plán nabízí individuální možnosti volby různých činností a úkolů
		plán předpokládá možnost součinnosti, spolupráce skupiny při řešení úkolů a učení – volbu rolí a podílu na řešení
		plánované úkoly umožňují různé formy a metody řešení – cesty k dosažení cílů nejsou předem určeny
		plán počítá i s možností jiného zaměření hlavní činnosti vzhledem ke konkrétním okolnostem – situační učení

Vybraná kritéria a ukazatele		
Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele prostředí
PROSTŘEDÍ	Vhodnost a účelnost vybavení	ve třídě je dostatek potřebných pomůcek, textů, dalšího vybavení a pracovního materiálu, potřebného k plánovaným činnostem
		pomůcky, texty a pracovní materiál je volně přístupný – může být užíván i bez výslovného souhlasu učitele
		charakter vybavení umožňuje využívat různé části třídy k různým, současně prováděným činnostem
		prostředí třídy a její vybavení je zaměřeno pracovní – je účelné vzhledem k charakteru všech prováděných činností
		vybavení poskytuje dostatek prostoru pro uložení pomůcek, materiálu a rovněž pro prezentaci výsledků práce
	Vhodnost uspořádání	pracovní místa nejsou výlučně určována učitelem, žáci si mohou vybrat, kde chtějí pracovat
		pracovní místa nemusí být vždy stejná – jsou různá pro různé činnosti
		uspořádání pracovních míst umožňuje práci ve skupině – sdružování při řešení úkolů
		různé části třídy jsou různě a vhodně uspořádány vzhledem k předpokládané činnosti
		pracovní místo učitele nezaujímá ve třídě dominantní místo
	Vhodnost z hlediska psychohygieny	prostředí působí esteticky – příjemně, barevně, vesele, je přiměřené chápání žáků
		prostředí a vybavení je bezpečné, čisté, neohrožující zdraví
		prostředí svým vybavením, uspořádáním a přítomností výsledků práce žáků působí zabýdleným dojmem
		prostředí umožňuje pohyb, pitný režim, pracovní aktivity, odpočinek a relaxaci, aniž jsou rušeni ostatní
		vybavení a uspořádání prostředí je mimo jiné i výsledkem společné činnosti a realizace společných přání

Vybraná kritéria a ukazatele		
Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele atmosféry, interakce a komunikace
ATMOSFÉRA, INTERAKCE A KOMUNIKACE	Účinnost podpory společného prožívání a pocitu bezpečí	styl jednání učitelky/e je partnerský, vyvolává pocit bezpečí a pohody
		Důvody všech důležitých rozhodnutí jsou vysvětlovány, rozhodnutí jsou učiněna po vzájemné dohodě
		vyučování, rozhodování, hodnocení a akcí třídy se mohou vždy účastnit rodiče
		pravidelně jsou společně, ve skupinách nebo individuálně diskutovány prožitky, úspěchy, obtíže a problémy
		mimo vyučování jsou pořádány akce pro komunitu třídy
	Vhodnost a účinnost řádu a dohodnutých pravidel	rozhodování a reakce učitele jsou vždy promyšlené – vychází z analýzy příčin a možných důsledků
		reakce učitelky na konkrétní situace jsou vždy předvídatelné
		dohodnutá pravidla jednání nejsou v rozporu s právními normami, jsou komunitou akceptovaná a respektovaná – podíl na vytváření mají všichni
		dohodnutá pravidla respektují princip rovnováhy mezi kompetencí a zodpovědností
	Účinnost komunikace a aktivního naslouchání	jsou dohodnutá, známá, akceptovaná a respektovaná pravidla pro případy řešení sporů a kompetenčních krizí
		o všech názorech a přáních může být diskutováno – nejsou tabuizována témata
		každý sdělený názor je učitelem brán vážně a je o něm diskutováno – řešení nejsou předem preferována
		při řešení učebních úkolů je běžně diskutováno o možných alternativách východisek a postupů
		Různost názorů je všemi vnímána jako přirozený stav – je důvodem k vyslechnutí a diskusi, nikoliv odmítání
		jsou iniciovány a podporovány formy neformálních diskusí a komunikace s rodiči

Vybraná kritéria a ukazatele		
Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele výchovně vzdělávacích výsledků
VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY	Úroveň vědomostí vzhledem k plánu a podmínkám	za osvojené vědomosti, není považována pouhá reprodukce zapamatovaných faktů (aplikace v jiné situaci než byly osvojeny)
		Klíčové vědomosti, které jsou nezbytné v dalších etapách a oblastech výchovy a vzdělávání jsou všemi osvojeny
		osvojené vědomosti, odpovídají nejméně minimu požadavků stanovených závaznými učebními dokumenty (RPV ZV)
		úroveň vědomostí, odpovídá ověřeným očekáváním – zejména rodičů
		ověřená úroveň vědomostí, odpovídá možnostem, podmínkám a reálným dispozicím
	Úroveň schopnosti aplikovat vědomosti a využít dovednosti	osvojené vědomosti a dovednosti jsou samostatně, aktivně, správně a účinně využívány při řešení úkolů
		Většina je schopna samostatně pracovat se zdroji informací, třídit informace a aktivně informací využívat
		Většina je schopna obhajovat argumenty vlastní názor, zvolený postup nebo výsledek řešení učebního úkolu
		Většina dětí je schopna poznat vlastní chyby a jejich příčiny – učení na základě vlastních zkušeností
		Většina dětí je schopna vysvětlit praktický význam, principy a souvislosti jevů nebo činností jiným
	Úroveň postojů a sociálních kompetencí	úkoly jsou většinou plněny aktivně, na základě vlastní volby a s pozitivním očekáváním
		při řešení úkolů je běžné sdružování, dělba úkolů a rolí při týmové práci – podřízení se, vedení
		Všichni jsou přesvědčeni o vlastních schopnostech vyřešit zadávané úkoly - vystupují sebevědomě, sebevědomí je podporováno
		všichni respektují přirozenou různost a odlišnost jiných – respektují se navzájem, chovají se vzájemně korektně
		většina aktivně využívá svěřených kompetencí a přijímá zodpovědnost za vlastní rozhodnutí

Vybraná kritéria a ukazatele		
Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele učebního stylu a organizace vzdělávání
UČEBNÍ STYL A ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ	Vhodnost učebního stylu a organizace vzdělávání	Učební styl a organizace vzdělávání respektuje zákonné normy a v jejich rámci i očekávání rodičů
		Učební styl a organizace vzdělávání respektuje individuální pracovní tempo, potřeby a možnosti – zaměření na dítě
		učební styl a organizace vzdělávání podporuje aktivní, samostatné a autonomní jednání a zodpovědnost
		učební styl a organizace vzdělávání umožňuje všem se úspěšně uplatnit
		organizace výchovy a vzdělávání podporuje sdružování a činnost v týmu
	Účinnost podpory aktivního učení	Vydání organizačních pokynů a frontální komunikace učitele je omezena na nezbytné minimum
		Většina času je věnována samostatnému nebo skupinovému hledání řešení učebních úkolů - samostatným činnostem
		aktivní hledání alternativních způsobů řešení úkolů je podporováno a oceňováno
		k dispozici je dostatek volně přístupných různých zdrojů informací, pomůcek a materiálu
		autonomní kooperace a komunikace skupin i jednotlivců, při řešení úkolů je oceňována
	Účinnost podpory možnosti volby	společně je rozhodováno jen o rámci, zásadách a cílech činností – je prostor pro skupinovou (individuální) aktivitu
		organizace vzdělávání umožňuje individuální volbu z nabídky různých činností a zdrojů učební informace
		organizace vzdělávání, charakter úkolů a způsob hodnocení podporují možnost pracovat individuálním tempem
		organizace vzdělávání respektuje možnost individuální volby způsobu řešení úkolu
		organizace vzdělávání umožňuje samostatné rozhodování o časovém rozvržení práce a odpočinku

Vybraná kritéria a ukazatele		
Oblast a kritéria		Vybrané ukazatele motivace, pomoci a hodnocení
MOTIVACE, POMOC A HODNOCENÍ	Účinnost pomoci a motivace ke splnění učebních úkolů	před zadáním učebních (kontrolních) úkolů je vždy ověřeno, že úkoly mohou být v očekávané kvalitě splněny
		učitelem/kou je vždy ověřeno pochopení zadání úkolů a je upozorněno na klíčová úskalí
		všem je vždy zřejmé, jaký je praktický význam plánovaných činností a úkolů
		žádost o pomoc při řešení úkolů není vnímána jako projev selhání a neúspěšnosti – pomoc je vždy poskytnuta
		vzhledem k přiměřenosti zadání a možné pomoci je každý učební úkol vždy splněn – podpora sebevědomí
	Účinnost podpory sebehodnocení a sebevnímání	všem dětem je zřejmé, že dopouštět se neúmyslně chyb a omylů je průvodním znakem učení
		charakter činností a úkolů vyžaduje osvojit si sebekontrolu, sebehodnocení a přijímat zodpovědnost za své rozhodnutí
		o výsledcích sebekontroly a sebehodnocení se běžně individuálně nebo společně diskutuje
		hodnocení učitelem/kou a sebehodnocení nejsou v zásadním rozporu – je možné předjímat „oficiální“ hodnocení
		pozitivní pocity, prožitky a postoje jsou hodnoceny stejně významně jako reálně dosažené výsledky činností
	Vhodnost způsobu hodnocení	hodnocení respektuje individuální dispozice, je oceňována snaha a osobní pokrok při řešení úkolů
		hodnocení učitel/em,kou je vždy zaměřeno pozitivně – není cíleným hledáním chyb a nedostatků
		hodnocení učitel/em, kou je srozumitelnou informací i o tom, co je nutné udělat k dosažení pokroku
		učitel/em, kou je oceňována schopnost aplikovat vědomosti, dovednosti, hledat alternativní řešení a obhajovat svůj vlastní názor
		Učitel/em, kou je oceňováno sebevědomí, zodpovědnost, schopnost spolupráce ve skupině, i vedení skupiny

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,
obracím se na Vás s prosbou o laskavé vyplnění přiloženého dotazníku, který je podkladem pro výzkumnou část mé závěrečné diplomové práce – oboru učitelství pedagogiky na FF UK v Praze. Jeho smyslem je získat informace o **způsobu a kritériích evaluace vzdělávacího programu školy**. Tento dotazník je určen všem pedagogickým pracovníkům. Dotazník je samozřejmě anonymní, údaje budou použity pouze pro řešení zadaného úkolu.

Pokud budete mít zájem o zaslání výsledků šetření, označte, prosím, svůj zpáteční e-mail poznámkou. Předem Vám děkuji za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Děkuji Vám za pochopení a laskavost.

S pozdravem

1.5. 2010

Dana Pavlišová

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Vyplnění dotazníku Vám nezabere mnoho času. Dotazník po vyplnění odešlete, prosím, zpět elektronickou poštou: danapavlisova@seznam.cz do 31. května. **Tabulky dotazníku se otevřou kliknutím do každé z nich, můžete pak do jejich buněk vpisovat nebo vybranou odpověď označit křížkem.** Postupujte, prosím, podle jednotlivých částí. **Kde není uveden způsob vyplnění, zakřížkujte, prosím, pouze jednu z nabízených variant.**

I.

Prosím, vyplňte silně orámovanou část / nejdříve křížkem a počet číslicí /:

	Samostatná ZŠ			počet tříd Vaší školy	
	ZŠ se sloučenými součástmi	počet součástí		počet tříd Vaší školy	
	ZŠ sloučená se ZŠ	počet součástí		počet tříd Vaší školy	

Funkce		Věk		Pohlaví	
ředitel/ka školy		30 a méně et		Žena	
ředitel/ka sloučených škol		31 – 40 let		Muž	
vedoucí učitel/ka		41 – 50 let			
uč. pověřená řízením školy		51 – 60 let			
Pedagog		61 a více let			

Právní subjektivita		Délka praxe ve funkci		Ukončené vzdělání	
1 – 4 roky		1 – 2 roky		SŠ	
5 – 8 let		3 – 5 let		VOŠ	
9 - 10 let		6 – 10 let		VŠ bakalářské	
více let (uved'te)		11 – 15 let		VŠ magisterské	
		16 a více let (uved'te)		Školský management	*
				* uved'te: Bc., F I., F II.	

Pokud studujete, prosím, uveďte obor :

--

1. Máte odlišnou koncepci vzdělávacího programu od ostatních škol ?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne		Nevím	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--	-------	--

Pracovali jste již dříve (před schváleným RVP ZV)) podle některého modelového programu ?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

Pokud ano, uveďte název:

.....

2. Máte svoje: a) školní kurikulum (školní vzdělávací program)?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne		vzniká	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--	--------	--

b) třídní kurikulum/a (třídní vzdělávací program/y)?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne		vzniká	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--	--------	--

3. Co bylo východiskem pro jeho tvorbu – uveďte:

1. Vlastní zkušenosti	
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	
3. Vzdělávací program Tvořivá škola	
4. Program Začít spolu	
5. Program podpory zdraví ve škole	
6. Jiné (uveďte):	

4. Na kurikulu jste pracovala/li – pracujete/jí na něm:

a) sám-sama		e) kolektiv pedagogů	
b) s kolektivem pedagogů		f) kolektiv pedagogů a prov. zam.	
c) celý tým školy		g) celý tým školy s rodiči	
d) s kolektivem pedagogů a rodiči		h) s větší pomocí pedagogů a provozních zaměstnanců	
ch) jiná odpověď			

5. Vystačíte si v nových podmínkách změn (zavádění RVP ZV) s dřívějšími zkušenostmi v pedagogickém působení ?

ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

Jiná odpověď:.....

6. Kde získáváte nejvíce nových informací potřebných k zavádění RVP ZV ?**Očísľujte**, prosím, pořadí číslicí od 1 (nejvíce) do 5 (nejméně), „jinde“

nezapočítávejte, jen vypište kde:

	samostudiem literatury..
	od kolegyň / ů
	od zřizovatele
	ze školení, kurzů
	z internetu
	Jinde.....

7. Cítíte potřebu se dále sebevzdělávat ?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

Jiná odpověď:.....

8. Jaký způsob dalšího vzdělávání považujete za nejefektivnější ? Prosím, očísľujte pořadí číslicí od 1 (nejefektivnější) do 4 (nejméně efektivní):

jednotlivé semináře, kurzy		VŠ studium	
systémové navazující studium		sebevzdělávání dostupnou literaturou	

Jaký využíváte ?

Jednotlivé semináře, kurzy		VŠ studium	
systémové navazující studium		sebevzdělávání dostupnou literaturou	

9. Dal/a byste přednost distančnímu vzdělávání ?

ano		ne	
-----	--	----	--

10. Pedagogický sbor Vaší školy považujete za spolupracující :

Ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

Dáváte přednost spolupráci :

individuální		týmové		skupinové		ne	
--------------	--	--------	--	-----------	--	----	--

11. Se zaváděním rámcových vzdělávacích programů souvisí i odborné termíny, které ve své podstatě vytváří obraz o škole: **hodnocení, sebehodnocení, evaluace, autoevaluace**. Odpověď označte, prosím, křížkem:

Pojem autoevaluace	
Znám pouze teoreticky	
poznal/a jsem v praxi při jeho uplatnění ve školství	
jsem poznal/a teprve při tomto dotazníkovém šetření	

Proces autoevaluace							
a)	uplatňuji ve své pedagogické práci						
	ano		spíše ano		spíše ne		ne
b)	uplatňuji ve své řídicí práci (pouze řídicí pracovníci):						
	ano		spíše ano		spíše ne		ne

12. a) Máte vypracován projekt autoevaluace?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

- b) Máte stanovena kritéria pro autoevaluaci?

Ano		spíše ano		spíše ne		ne	
-----	--	-----------	--	----------	--	----	--

13. Každý ředitel nebo pedagogický kolektiv si zjišťuje úroveň vzdělávání ve své škole nebo si vypracovává nějaké speciální mechanismy ke zjišťování úrovně kvality své školy. Vyjádřete číslem 0 až 10 u každého zdroje informací, které zdroje jsou pro Vás podstatnější a které méně podstatnější (hodnota 10 znamená, že daný zdroj informací je pro vás nejpodstatnější, hodnota 0 znamená, že daný zdroj vůbec nevyužíváte) :

	Využívané zdroje informací:	body 0 – 10
1.	rozbor povinné třídní dokumentace (třídní knihy apod.)	
2.	dotazníky pro rodiče	
3.	rozbor tematických plánů	
4.	rozbor třídního kurikula	
5.	rozhovory s rodiči	
6.	rozhovory s pedagogy	
7.	rozhovory s provozními zaměstnanci	
8.	zprávy od vedoucích jednotlivých útvarů	
9.	vlastní pozorování žáků	
10.	zájem rodičů o školu	
11.	dotazníky pro pedagogy	
12.	stížnosti rodičů	
13.	rozbor prací žáků	
14.	studium materiálů o jiných školách	
15.	vlastní pozorování provozu	
16.	hospitační činnost	
17.	kontrolní činnost	

18.	jednání pedagogické rady	
19.	návštěvy jiných škol	
20.	hodnocení zřizovatelem	
21.	dotazníky pro provozní zaměstnance	
22.	dílny pro rodiče	
23.	odborné dílny, workshopy	
24.	sledování odborného růstu zaměstnanců	
25.	spolupráce s rodiči	
26.	Které další neuvedené zdroje využíváte, uveďte:	

14. Používáte některé specializované metody (SWOT analýza, analýza školy z určitého hlediska, specializované dotazníky)? Které? Jak často?

Pořadí	Metoda	Jak často

15. Provádíte anketní šetření, které by přineslo informace o kvalitě školy mezi učiteli, rodiči nebo zaměstnanci? Jak často? Jsou anonymní? Uveďte do tabulky:

	druh šetření	anonymní		pravidelně (jak často)	nepravidelně
		ano	ne		
Mezi pedagogy					
Mezi rodiči					
Mezi provozními zaměstnanci					
Mezi žáky					

16.

U níže náhodně vybraných kritérií označte jejich významnost při hodnocení kvality školy. Vyjádřete číslem 0 až 10 u každého kritéria, které je podstatnější a které méně podstatnější (hodnota 10 znamená, že dané kritérium je pro vás nejpodstatnější, hodnota 0 znamená, že dané kritérium vůbec nevyužíváte) :

	Kritéria:	body 0 – 10
1.	věcná a obsahová vhodnost cílů, úkolů a činností	
2.	vhodnost organizace a časový rozvrh činností	
3.	vhodnost plánu vzhledem k různosti zájmů a dispozic dětí	
4.	vhodnost a účelnost vybavení	
5.	vhodné uspořádání prostředí	
6.	vhodné prostředí z hlediska psychohygieny	
7.	vhodný učební styl	
8.	účinná podpora aktivního učení	
9.	účinná podpora možnosti volby	
10.	účinná pomoc a motivace ke splnění úkolů	
11.	účinná podpora sebehodnocení a sebevnímání	
12.	vhodnost způsobu hodnocení	
13.	Účinnost podpory činností a pocit bezpečí	
14.	vhodnost a účinnost řádu a dohodnutých pravidel	
15.	Účinnost komunikace a aktivní naslouchání	
16.	úroveň vědomostí vzhledem k plánu a podmínkám	
17.	úroveň schopnosti aplikovat vědomosti a využít dovedností	
18.	úroveň postojů a sociálních kompetencí	
	Která další neuvedená kritéria využíváte, uveďte:	

17. Zpracováváte výroční zprávu školy?

ano		ne	
-----	--	----	--

Týká se některá její část kvality školy? Uveďte:

.....

.....

Máte webovou stránku školy?

ano		ne	
-----	--	----	--

Je na ní některá část týkající se kvality školy nebo hodnocení školy? Uveďte:

.....

.....

Děkuji Vám za čas, který jste věnoval/la vyplňování dotazníku.

Přeji hezký den!

Kódy zemí

BE Belgie	BE fr Belgie – Francouzské společenství
LI Lichtenštejnsko	BG Bulharsko
BE de Belgie – Německy mluvící společenství	CZ Česká republika
BE nl Belgie – Vlámské společenství	EE Estonsko
DK Dánsko	FR Francie
DE Německo	CY Kypr
EL Řecko	MT Malta
ES Španělsko	AT Rakousko
IE Irsko	LV Lotyšsko
IT Itálie	LT Litva
LU Lucembursko	HU Maďarsko
NL Nizozemsko	
FI Finsko	
SE Švédsko	
UK (E) Anglie	
UK (W) Wales	
UK (NI) Severní Irsko	
UK (SC) Skotsko	
IS Island	
NO Norsko	
SK Slovensko	
UK Spojené království	
SI Slovinsko	
RO Rumunsko	
PL Polsko	
PT Portugalsko	

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum